جــــامـــــعــــــة تــــــونـــــــس

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيــة

مـــرحـــلــــــة الـــــدكـــتـــوراه

قــــســـــم عـــــلــــم الـنـــفـــس



تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربيـــــة بزليتن

"دراسة تجريبية"

إعداد الطالب

فتحي عمر ضو بلعيد

إشراف الأستاذ الدكتور

عبد اللّه بلحسن معاوية

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس

خريف 2016م

الصفحات الافتتاحية

- آية قرآنية
- الإهداء
- الشكر والعرفان
- قائمة محتويات الدراسة
- قائمة جداول الدراسة
- قائمة أشكال الدراسة
- قائمة ملاحق الدراسة
- ملخص الدراسة باللغة العربية
- ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

(بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ)

﴿ يُؤْتِي الحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُوا الأَلْبَابِ ﴾ [البقرة: 269] .

الإهــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

أرواح من بذلوا كل غالٍ ونفيس لرعاية وحيدهم

* أبي وأمي وزوجة أبي *

غفر الله لهم جميعًا وأسكنهم جنة الفردوس الأعلى مع النبيين والشهداء والصالحين

الشكر والعرفان

الحمد لله حمد الشاكرين على نعمه التي لا تُعد ولا تُحصى، والصلاة والسلام على خير الأنام، وعلى آله وصحبه الكرام، ومن اتّبع سنّته بإحسان إلى يوم الدين. وبعد،،،

يُسعدني ويُشرفني أن أستهل دراستي هذه عاملاً بقول الله تعالى في الحديث القدسي: {عبدي؛ أنت لم تشكرني إذا لم تشكر من أجريت لك النعمة على يديه} وقول رسوله الكريم عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم {من لم يشكر الناس لم يشكر الله}، من هذين الأساسين أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان والتقدير والامتنان إلى من شرفني بالإشراف على هذا العمل المتواضع، ولم يدّخر جُهدًا في تقديم يد العون والمساعدة بروح العالم الحليم والوالد الحنون الكريم، إلى أستاذي الدكتور: **عبد الله بلحسن معاوية** الذي أسأل الله العلي العظيم أن يمتعه بدوام الصحة والعافية، وأن يُعطيه من خيري الدنيا والآخرة ما يتمنى.

وجزيل شكري وعظيم امتناني إلى الأساتذة الكرام: .... الذين تفضلوا مشكورين بمراجعة هذا العمل ومناقشته، على ما سيقدمون من توجيهات علمية قيّمة للارتقاء بهذا العمل وتحسينه وتهذيبه.

والشكر موصولٌ إلى صرح العلم والمعرفة العريق، الذي أفاخر بالانتساب إليه تلميذًا متعلمًا، إلى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس؛ على احتضانها هذا العمل، وتسهيل النهل من معين علم أساتذتها الأجلّاء الأفاضل؛ فشكرًا أسرة كليتي عميدًا وأساتذة وإداريين وزملاء، وكل من مد لي يد العون والمساعدة.

والشكر موصولٌ أيضًا إلى أسرة كلية التربية بمدينة زليتن من عميدها الدكتور: "الطاهر محمد العامري" إلى أعضاء الهيئة التدريسية، وأعضاء الهيئة المعاونة من إداريين وفنيين على كل ما قدموه لي من تسهيلات لإجراء الدراسة الميدانية، كما أشكر جميع الطلاب والطالبات الذين شاركوا ضمن عينة الدراسة، على تعاونهم والتزامهم بكل جدٍ ومثابرة.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من أسهم بعلمه وخبرته في توجيه هذا العمل من أساتذة محكمين ومراجعين لغويين وفنيين، وكل من أسدى لي النصح والتشجيع ودعا الله لي بالتوفيق، فأقول للجميع جزاكم الله عني خيرًا.

وختاماً أسجد لله شاكراً على إنجاز هذا العمل، الذي إن وُفقت فيه فبفضل الله وتوفيقه، وإن كان فيه ثمة عيب أو نقصان؛ فحسبي أني اجتهدت والكمال لله وحده.

الباحث

قائمة محتويات الدراسة

قائمة جداول الدراسة

قائمة أشكال الدراسة

قائمة ملاحق الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية

عنوان الدراسة: تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بمدينة زليتن "دراسة تجريبية"

إعداد الطالب/ فتحي عمر ضو بلعيد

إشراف الأستاذ الدكتور/ عبد الله بلحسن معاوية

استهدفت الدراسة إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد المتمثّلة في (التعرّف على الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج) لدى طلاب كلية التربية بمدينة زليتن، والتحقق من فاعليته، وعلاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج شبه التجريبي بأسلوب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) والقياسين (القبلي والبعدي)، وقد تمثل مجتمع الدراسة في الطلاب المقيدين بالسنة الثانية بكلية التربية بمدينة "زليتن" خلال العام الجامعي (2015/ 2016)، وتكونت عيّنة الدراسة من (27%) من مجتمع الدراسة تم اختيارها قصديًا من قسمي اللغة العربية والحاسوب؛ حيث بلغت (108) طالبًا وطالبة تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، بواقع (43) طالبة و(11) طالبًا بالمجموعة الضابطة، و(43) طالبةً و(11) طالبًا بالمجموعة التجريبية، وإضافة إلى البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث خلال الدراسة الحالية لتنمية مهارات التفكير الناقد، فقد استخدمت الدراسة اختبـــــار Watson & Glaser للتفكير الناقد الذي عرّبه كلٌ من: (فاروق عبد السلام وممدوح سليمان)، وتم –خلال الدراسة الحالية– تكييفه على البيئة الليبية والتحقق من ملاءمة خصائصه السيكومترية لأغراض البحث العلمي. ووظّفت الدراسة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في استخدام الأساليب الإحصائية اللازمة أبرزها: اختبار (T. test) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، واختبار (T. test) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون. كما تم حساب حجم التأثير Effect Size بإيجاد قيم مربع إيتا (η^2).

وقد أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي الذي تم إعداده بواقع اثنتي عشرة جلسة تدريبية بالإضافة إلى جلسات التقويم الثلاث (القبلي، البعدي، التتبعي) قد أثبت فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة

إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) للتفكير الناقد، لصالح القياس البعدي، في حين لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي والبعدي) للتفكير الناقد.

أما فيما يتعلق بمدى قدرة المجموعة التجريبية على الاحتفاظ بأثر التدريب فقد أظهرت النتائج استقرار أثر التدريب بعد شهرين من آخر جلسة تدريبية؛ حيث لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير الناقد.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث في القياس البعدي للتفكير الناقد سواء لدى المجموعة الضابطة أو المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي فاعل في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الجنسين على السواء.

وبالنسبة لمتغير التخصص الدراسي فلم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي في القياس البعدي للتفكير الناقد سواء لدى المجموعة الضابطة أو المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي فاعل في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب التخصصين على السواء.

أما فيما يتعلق بمتغير مستوى التحصيل الدراسي فلم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي في القياس البعدي للتفكير الناقد بالنسبة للمجموعة الضابطة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الفئتين بالنسبة للمجموعة التجريبية، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي؛ مما يشير إلى أن فاعلية البرنامج التدريبي كانت أعلى لدى فئة مرتفعي التحصيل الدراسي.

Résumé de la recherche

Intitulé de la recherche : *« l'amélioration de la pensée critique chez les étudiants de la faculté de l'éducation de Zliten: étude expérimentale »*

Réalisée par l'étudiant Fethi Omar Dhaou Belaid

Sous la direction du professeur Abdallah Maaouia

Cette recherche a visé la préparation d'un programme expérimental qui a pour objectif l'enrichissement des compétences de la pensée critique (dont les constituants sont: l'identification des hypothèses, l'explication, l'argumentation, l'interprétation, et la synthèse) chez les étudiants de la faculté de l'éducation de la ville de Zliten, ainsi que la vérification de son efficacité. La relation de la pensée critique avec quelques variables telles que le sexe, le domaine d'études et le niveau d'études est ensuite analysée.

Pour pouvoir atteindre les objectifs de cette recherche, nous avons eu recours a la méthode quasi expérimentale avec deux groupes (contrôle et expérimental) et sous deux conditions (*apriori* et *posteriori*). La cible de cette recherche est constituée des étudiants inscrits en deuxième année à la faculté de l'éducation à Zliten au cours de l'année universitaire 2015-2016. L'échantillon constitue 27% de la cible de cette recherche qui a été choisie spécialement de classes de la langue arabe et de l'informatique. Les 108 étudiants et étudiantes ainsi retenus ont été divisés aléatoirement en deux groupes : expérimental (43 étudiantes et 11 étudiants) et témoin (43 étudiantes et 11 étudiants).

En vue de la construction de ce programme, le chercheur a eu recours à l'étude de la pensée critique; il a réalisé une revue de question assez complète. Il s'est documenté sur le test de Watson & Glaser, traduit en arabe par Farouk Abdeselem et Mamdouh Souleimen. Au cours de cette recherche, ce test a été adapté à la culture Libyenne et ses caractéristiques psychométriques ont été vérifiées. Le programme SPSS a été utilisé pour effectuer le test T pour calculer la différence de moyenne entre deux échantillons indépendants et/ou appareillés, l'analyse unidirectionnelle (One-Way ANOVA), le coefficient de corrélation de Pearson et enfin l'effet de taille ETA valeurs carrés d'effet (η^2).

Les résultats ont montré que le programme de formation, qui comporte douze séances en plus des trois séances d'évaluation initiale, d'évaluation finale et d'évaluation de suivi, a prouvé son efficacité dans le développement de la pensée critique chez les étudiants de la Faculté d'éducation. En effet, nous avons pu constater la présence de différences statistiquement significatives au niveau (0,05) entre la performance moyenne du groupe expérimental et celle du groupe témoin dans le score de la pensée critique. Pour le groupe expérimental, les résultats ont donné lieu à des différences statistiquement significatives au niveau (0,05) entre la performance moyenne du groupe expérimental dans les deux mesures de la pensée critique (avant et après), alors que les résultats ne traduisent par de différence statistiquement significative au niveau (0,05) entre la performance moyenne du groupe témoin dans les deux mesures (avant et après). En outre, les résultats ont montré la stabilité de l'impact de la formation deux mois après la dernière session de formation.

En ce qui concerne la variable sexe, nous n'avons pas observé des différences statistiquement significatives au niveau (0,05) entre la performance moyenne des hommes et des femmes en matière de pensée critique pour le groupe témoin ou le groupe expérimental, ce qui indique que le programme de formation est efficace dans le développement de la pensée critique chez les deux sexes.

Pour la variable section d'études, les résultats n'ont pas abouti à des différences statistiquement significatives au niveau (0,05) entre le rendement moyen des élèves de la section littéraire et les étudiants de la section scientifique au niveau de la pensée critique aussi bien pour le groupe témoin que pour le groupe expérimental, ce qui indique que le programme de formation est efficace dans le développement des capacités de réflexion critique quelle que soit la section.

En ce qui concerne le niveau scolaire, il n'y a pas de différences significatives au niveau (0,05) entre la performance moyenne (haut/ bas) de la réussite scolaire dans la pensée critique pour le groupe de contrôle , alors que les résultats ont montré une différence statistiquement significative au niveau (0,05) entre la performance moyenne des deux catégories pour le groupe expérimental , en faveur de ceux qui ont les scores les plus élevés dans la réussite scolaire, ce qui indique que l'efficacité du programme de formation était plus élevée pour cette dernière catégorie.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

تضمن هذا الفصل الموضوعات الآتية:

1. المقدمة
2. مشكلة الدراسة وأسئلتها
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. حدود الدراسة
6. التعريف بمصطلحات الدراسة

1.المقدمة

يُعد التفكير من أبرز العمليات العقلية التي يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات، كما أن تنمية مهاراته تعد هدفًا أساسيًا للتعليم بمراحله المختلفة؛ لما يمثّله من دور رئيس في رقي المجتمعات وتقدمها، وتحظى تنمية مهارات التفكير الناقد –على وجه الخصوص– باهتمام متزايد خلال القرن الحالي الذي يُعد التطور التكنولوجي والتفجر المعرفي والانتشار السريع للمعلومات من أبرز خصائصه، فرغم ما لهذه الخصائص من مزايا وفوائد أسهمت في تقدم الشعوب وتطورها، إلا أنها قد تمثّل تحديات ينبغي الاستعداد لها بما يكفل الحد من سلبياتها، ونظرًا لصعوبة التأكد من صحّة المعلومات المتدفقة وضمان جودة أهدافها فضلًا عن محتواها؛ فقد تنبّهت أغلب المجتمعات إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد صارت من الضرورات الأكثر إلحاحًا للتكيف مع مستجدات العصر؛ وذلك باعتبار أن طبيعته الفاحصة والمقيّمة هي السبيل الأنجع لانتقاء المفيد وترك ما سواه، كما قد تمثّل حصنًا منيعًا ضد التأثر بالأفكار الهدّامة والاتجاهات المروّجة للشائعات أو المعلومات المغلوطة؛ فيقول كلٌّ من Chartrand & Ishikawa & Flander (2013): "إن جمعية إدارة الموارد البشرية الأمريكية (SHRM) استطلعت رأي أكثر من (400) خبير من كبار خبراء الموارد البشرية لتحديد أهم المهارات التي سيحتاجها الموظفون في السنوات الخمس المقبلة، وأسفرت النتائج عن تصدّر التفكير الناقد لقائمة المهارات متجاوزًا التفكير الابتكاري وتطبيق تكنولوجيا المعلومات".(P1)

وقد أدرك التربويون ضرورة العمل على تنمية مهارات التفكير الناقد خلال مراحل التعليم المختلفة؛ حيث قال Kadir (2007): "إن الكثير من التربويين على مستوى العالم يؤكدون على أن التفكير الناقد هو أحد المهارات الأساسية اللازمة للحياة في عالم دائم التغير، وأن أي نظام تعليمي يجب أن يكون متلائمًا مع هذه الحتمية" (p2)، كما قال Burris & Garton (2007): "يوجد شبه إجماع بين التربويين على أن تنمية مهارات التفكير الناقد ينبغي أن تكون الهدف الأساسي للتعليم". (P106) وهو ما أكّده Gibby (2013) بقوله: "إن التفكير الناقد هو الركيزة الأساسية للتعليم؛ لأنه الركيزة الأساسية للتكيف مع الحياة اليومية بجوانبها الشخصية والاجتماعية، بالإضافة إلى أنه مطلب مهني أساسي خلال القرن الحادي والعشرين". (P3)

وقد استجابت العديد من الدول المتقدمة إلى هذه النداءات بوضع تنمية مهارات التفكير الناقد ضمن أهداف التعليم؛ فعلى سبيل المثال اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب كأحد أهداف التعليم، عام (1995) حيث وضعت التفكير الناقد بين أهم الخصائص التي يجب أن يتصف بها خريجو الجامعات الأمريكية بحلول العام (2000). في: (Kadir, 2007; Purvis, 2009; Quitadamo & Kurtz, 2007; Tee, 2004) كما أوصت الحكومة الفيدرالية الكندية جميع المدارس والكليات والجامعات بتشجيع مهارات التفكير الناقد خلال جميع مراحل التعليم. في: (Abrami & Bernard & Borokhovski & Wade & Surkes & Tamim And Zhang, 2008) وفي ذات السياق قال Derek Bok (الرئيس السابق لجامعة Harvard): "مع كل الاختلافات بين مناهج الكليات، من الرائع أن أجد أعضاء هيئة التدريس يوافقون بالإجماع تقريبًا على أن تعليم التفكير الناقد للطلاب هو الهدف الرئيس للتعليم الجامعي". في: Benjamin & Klein & Steedle & Zahner & Elliot And Patterson (2013) وفي إطار تحقيق هذا الهدف الذي حظي باهتمام المؤسسات التعليمية في الكثير من دول العالم قال Benjamin & Klein & Steedle & Zahner & Elliot And Patterson (2013) إلى أن "اهتمام مؤسسات التعليم العالي انتقل من التركيز على المحتوى المعرفي إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد" (p4)

وتجدر الإشارة هنا إلى إجماع العديد من العلماء والباحثين المهتمين بدراسة التفكير الناقد مثل: (Emily, 2011; Facione & Facione, 2002; Facione & Peter, 2011; Paul & Elder, 2005; Peeters & Zitko & Schmude, 2016; Sereni, 2015; Volman, 2004;) بالإضافة إلى السرور (2005) والعنزي (2010) وقطامي (2015) بأنه مهارة يمكن تنميتها بالتدريب والممارسة خلال جميع المراحل العمرية، بل ذهب البعض مثل: (Dewey, 1910; Elder & Paul, 2013; Snyder, 2008) إلى أن التفكير الناقد لا ينمو تلقائيًا؛ لذلك ينبغي اتباع استراتيجيات تدريبية مقصودة لتنمية مهاراته. وهو ما أكّدته دراسة Flores & Matkin & Burbach & Quinn And Harding (2012) التي أظهرت نتائجها أن خريجي الجامعات يفتقرون إلى ممارسة الحد الأدنى المقبول من مهارات التفكير الناقد، وفسّر الباحثون ذلك بأن المناهج المتبعة لا تعمل على تحسين هذه المهارات عبر السنوات التي يقضيها الطلاب في الجامعة. وهو ما سبق أن أكّده Raykovich (2000) بقوله:

"إن التفكير الناقد لا يُعد ضمن المهارات التي تنمو تلقائيًا؛ ولأهميته في هذا العصر ينبغي دمجه في التعليم الابتدائي والثانوي، وتنظيم دورات لتنميته لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأن أساليب التنمية الرئيسة في هذا المجال هي برامج تنمية مهارات التفكير الناقد". (P22)

ولم تغفل محاولات تطوير التعليم في الدول العربية أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد كأحد أسس إصلاح التعليم وتطويره، فقد أوصى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب الذي عُقد في طرابلس عام (1998) بضرورة تربية النشء على التفكير الناقد من خلال إعداد برامج جديدة واتباع مداخل تدريسية وأساليب حديثة في مختلف المراحل الدراسية، مما أسهم في توجيه وزارات التربية في بعض الدول العربية كالأردن والسعودية والإمارات ومصر إلى وضع خطط لتطوير التعليم تتضمن العمل على تنمية التفكير الناقد، أما في ليبيا فقد اتجهت وزارة التربية والتعليم منذ عام (2008) إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، واتخذت خطوة في ذات الاتجاه باعتمادها للمنهج الذي يدرَّس في سنغافورة لمقررات الرياضيات والعلوم، إلا أنه مما قد يؤخذ على هذه الجهود يتمثل في إغفال تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كليات التربية التي تُعِد خريجيها للتدريس بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وفي هذا الإطار قال Slameto (2014): "إن دور المعلم الآن أكثر تعقيدًا من أي وقت مضى؛ فهو أحد عوامل التغيير المرتبطة بتنمية مهارات التفكير الناقد، كما أن ممارسة المعلم لهذه المهارات في المدرسة تسهم في تنميتها لدى طلابه" (p161)، وبالتالي فإن المعلمين يمثلون الشريحة التي تضع بصمتها على تفكير جميع أفراد المجتمع بمن فيهم طلاب الجامعات بمختلف تخصصاتهم؛ لذلك فإن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كليات التربية (معلمو المستقبل) أضحت هدفًا مُلِحًّا ينبغي الاهتمام به وتكريس الجهود لإيجاد السبيل الأنسب لتحقيقه؛ ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية والتحقق من فاعليته، والكشف عن علاقة التفكير الناقد بمتغيرات: جنس الطالب، وتخصصه العلمي، ومستوى تحصيله الدراسي.

2. **مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

لاحظ الباحث خلال عمله كعضو هيئة تدريس بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي – لأكثر من عقد من الزمان– أن أغلب المعلمين لا يميلون إلى تشجيع مشاركة الطلاب الذين يطلبون الدليل المقنع لما يعرض عليهم من معلومات، كما أنهم لا يهتمون بتنظيم المناقشات الصفيّة التي تُسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد بل ويعتبرونها خروجًا عن سياق الدرس وهدرًا للوعاء الزمني المخصص للمقرر الدراسي، وهو ما أدركه معظم الطلاب فصاروا يفضّلون السير على خُطا معلميهم وحفظ ما يلقّنونه دون أدنى تشكيك في مدى صحته، ناهيك عن محاولة تفسيره أو الاستنتاج منه أو تقويم أدلته، وحسب نتائج دراستي السنافي (2008) و Bataineh & Alazzi (2009) يعود ذلك إلى أن المعنى العلمي للتفكير الناقد لم يكن مألوفًا لدى معظم المعلمين كما أنهم ليسوا على إلمام بمهاراته واستراتيجيات تدريسه؛ لأنهم لم يتعلموه تعليمًا مباشرًا خلال سنوات دراستهم، وهو ما ينعكس سلبًا على ممارسة طلابهم لمهارات التفكير الناقد.

وكشفت نتائج دراسة Allamnakhrah (2013) –التي هدفت إلى التعرّف على مدى إدراك طلاب كليات التربية للتفكير الناقد وأهميته وكيفية تعليمه– أنه رغم تعدد وجهات نظر المشاركين حول مفهوم التفكير الناقد، إلا أنهم يدركون أهمية تنمية مهاراته لدى طلاب كليات التربية؛ باعتبار أن مسؤولية تعليمه للأجيال القادمة تقع على عاتقهم، وفي سياق كيفية تعليمه في كلياتهم أبدوا عدم رضاهم عن أسلوب التدريس المتبع "التلقين"، وأشاروا إلى ضرورة إحداث إصلاحات في نظام التعليم لتشمل وضع استراتيجية شاملة لتنمية مهارات التفكير الناقد. كما قال Sumner: "إن أعضاء هيئة التدريس المشتغلون بالتفكير الناقد هم نتاج صنف معين من التعليم والتدريب، وليسوا نتاجًا عفويًا لنظم التعليم الشائعة، فذلك اللون من التفكير يمثل قوى عقلية وسليقة يطبع الناس عليها ويتدربون على تنميتها حتى تصبح عرفًا وتقليدًا". في: (الفيلالي، 2007، ص33)

ومن الجدير بالذكر هنا أن الباحث الحالي أجرى دراسة استطلاعية (طولية) على عينة من طلاب قسم الدراسات الإسلامية؛ حيث طبق اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد على عينة من طالبات السنة الأولى ثم أعاد تطبيقه على نفس العينة بعد بلوغ الطالبات للسنة الرابعة، وأظهرت النتائج أن قيمة (T. test) للفروق بين متوسطي العينتين المرتبطتين لم تكن

دالة إحصائيًا وهو ما قد يفسر بأن المنهج الدراسي المعتمد بالكلية لا يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد. (ورد تفصيل لهذه الدراسة الاستطلاعية ضمن إجراءات الدراسة الميدانية بالفصل الرابع من الدراسة الحالية)

وفي إطار الكشف عن الأسلوب الأكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد فقد أظهرت نتائج دراسة: Abrami & Bernard & Borokhovski & Wade & Surkes & Tamim And Zhang (2008) أن أسلوب البرامج التدريبية المستقلة (التي لا ترتبط بأي مقرر دراسي) هي الأكثر فاعلية في تنمية هذه المهارات، كما قالت سليمان (2011): "إن برامج تنمية مهارات التفكير الناقد تتميز بأنها تجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها، كما تجعل عملية قياس وتقييم التفكير الناقد أدق" (ص278) ومن هذا الأساس تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية والتحقق من فاعليته، وعلاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات والتي تتمثل في: (نوع الجنس، التخصص الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي) وهو ما يتحدد في السؤال الرئيس الآتي وما تفرعت عنه من أسئلة فرعية:

1.2. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بمدينة زليتن؟ وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد؟

2.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير الناقد؟

3.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير الناقد؟

4.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي للتفكير الناقد؟

5.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد؟

6.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد؟

7.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء طلاب التخصص العلمي "التطبيقي" وطلاب التخصص الأدبي (الإنساني) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد؟

8.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء طلاب التخصص العلمي "التطبيقي" وطلاب التخصص الأدبي (الإنساني) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد؟

9.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء مرتفعي التحصيل الدراسي وأداء منخفضي التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد؟

10.1.2. ما مدى وجود فروق بين متوسطي أداء مرتفعي التحصيل الدراسي وأداء منخفضي التحصيل الدراسي بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد؟

3.أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.3. إثراء المكتبة العربية بإطار نظري يتركز في عرض ومناقشة مفهوم التفكير الناقد ومهاراته المعرفية وسبل تنميتها، إضافة إلى معايير التفكير الناقد وخطواته ومعوقاته وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى كمهارات التفكير العليا والمنطق والذكاء والتحصيل الدراسي.

2.3. استعراض ومناقشة الدراسات السابقة الحديثة التي تناولت مفهوم التفكير الناقد، وسبل تنميته، وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى؛ للاستفادة منها في توجيه الدراسة الحالية، لتكون إضافة حقيقية لأدب التفكير الناقد.

3.3. إعداد برنامج تدريبي متكامل غير مرتبط بمقرر دراسي محدد، ويتضمن أنشطة تدريبية منتقاة بعناية؛ لتنمية مهارات التفكير الناقد المعرفية المتمثلة في: (التعرّف على الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج) لدى طلاب كلية التربية.

4.3. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التجريب باتباع أسلوب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) والقياسين (القبلي والبعدي). بالإضافة إلى التحقق من استقرار أثر البرنامج التدريبي بتكرار قياس التفكير الناقد لدى المجموعة التي تم تدريبها بعد شهرين من انتهاء الجلسات التدريبية.

5.3. التعرّف على أثر متغيرات: (نوع الجنس، التخصص الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي) على مهارات التفكير الناقد؛ وذلك للتحقق من مدى ملاءمة البرنامج التدريبي للشرائح المختلفة من مجتمع الدراسة.

كما تهدف الدراسة الحالية إلى تنبيه معلمي المستقبل إلى أن العملية التعليمية أشمل وأعم من تزويد المتعلمين بمعلومات محددة وفق أُطر علمية مقننة؛ حيث إنها تتضمن تكوين وبناء الشخصية القادرة على التكيف مع المستجدات والأحداث المتلاحقة، وذلك بالعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد التي يمكن إبراز أهميتها من خلال أهمية الدراسة الحالية:

4. أهمية الدراسة:

أضحى التفكير الناقد مطلبًا أساسيًا للتكيف مع ما أحدثته الثورة التكنولوجية والمعلوماتية من مستجدات؛ فهو يزود الفرد بمهارات المرونة والموضوعية، ويكوّن لديه عقلية ناقدة ليتمكن من تحقيق التوازن بين المعاصرة والعولمة من جهة والهوية الثقافية والدينية والاجتماعية من جهة أخرى، كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية (معلمو المستقبل)؛ حيث يقول الفيلالي (2007): "إن التعليم بواسطة أعضاء هيئة تدريس متمرسين على التفكير الناقد هو التعليم الوحيد الذي يمكنه تخريج طلابًا متميزين" (ص61) ويضيف إبراهيم (2006) أنه: "عندما يفتقر المتعلم إلى تنمية مهارات تفكيره؛ فإن ذلك له ارتباط مباشر وعلاقة وثيقة بعدم وجود تلك المهارات لدى المعلم نفسه" (ص248) وهو ما أكّده سترنبرج (2008) بقوله: "أثبتت الكثير من الدراسات العلمية وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير طلابهم" (ص210)، مما ينبّه إلى أن الجهود التي تبذل في محاولات تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجتمع قد لا تنضج ثمارها إذا أغفلنا دور المعلم؛ فهو أول من يجب تنبيهه إلى أهمية هذا النوع من التفكير، وألا نكتفي بذلك بل ينبغي تدريبه ليصبح مفكرًا ناقدًا داخل حجرة الدرس، ويعمل على ترسيخ ممارسة هذه المهارات لدى طلابه لحمايتهم من الأفكار المتطرفة والهدامة، فضلًا عن الإسهام في نقلهم من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة استخدامها وبالتالي تحقيق مجتمع المعرفة الذي نصبو إليه؛ لأن "التفكير الناقد هو وسيلة تفعيل دور التعليم." (حبيب، 2007، ص590) كما أن "المعايير التربوية الحديثة تُدرج مهارات التفكير الناقد كمتطلب أساسي لتدريس المقررات المختلفة" (عبد

العاطي، 2008، ص153) لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قد يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد التي قد يترتب عنها ما يلي:

1.4. زيادة إدراك المتعلمين لتعدد وجهات النظر وتقبلهم للفروق بين الثقافات؛ مما يضفي نوعًا من المرونة في حواراتهم مع الآخرين.

2.4. رفع كفاءة التعلم الذاتي والحد من سلبياته المتمثلة في غياب الرقابة والتحقق من مصداقية المعلومات التي قد يطلع عليها المتعلم.

3.4. يشجع على ممارسة العديد من مهارات التفكير كمهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير اتخاذ القرار والتفكير الإبداعي. (العتوم، 2012، ص249)

4.4. فهم أعمق لمحتوى الموضوعات الدراسية مما قد يرفع مستوى التحصيل الدراسي ويساعد في خفض معدلات الفشل وتسرّب الطلاب من التعليم الجامعي. (Thomas, 2011)

5.4. الإسهام في سد الفجوة بين التعليم الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل. (Kadir, 2007)

6.4. الإسهام في زيادة المعلومات وتوسيع قاعدة الخبرات. (Facione, 1990, P10)

7.4. إثارة روح التساؤل وعدم التسليم العقلي للمستجدات التي قد تكون موجّهة إعلاميًا لتحقيق أهداف كثيرًا ما يكون الفرد ضحيتها الأولى.

8.4. يعتبر التفكير الناقد وسيلة لمكافحة تأثيرات الأحكام المسبقة، والعادات اللاعقلانية، والافتراضات التي لم يتم التحقق من صحتها. (Reed, 1998, P19)

9.4. إن تنمية التفكير الناقد جزء مهم من عملية تنمية التفكير في المواقف التعليمية التي تهدف إلى حصول الطلاب على تفكير عالي المستوى. (السرور، 2005، ص340)

10.4. الاستعمال الواسع لشبكة الإنترنت والكم الهائل من المعلومات والأخبار التي تنشر من خلالها يحتاج التحقق من صحته، فقد تكون مصادرها غير موثوقة بل ربما تكون مضلله عن عمد؛ لذلك نحن بحاجة ملحة إلى تدريب هذا الجيل على التفكير الناقد.

11.4. يعتبر التفكير الناقد داعمًا أساسيًا لتحقيق الديمقراطية وحرية اتخاذ القرارات الخاصة والتعبير عن الآراء بموضوعية، وحمايتها من تأثير الأفكار المتطرفة. (Kadir, 2007)

12.4. التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلاب لتفكيرهم وضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحّة؛ مما يساعدهم على وضع القرارات في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرّف في الرأي. (الشراري، 2008)

13.4. إن تنمية مهارات التفكير الناقد تعد مدخلًا مبكرًا للتقليل من الجنوح الأخلاقي، والتقليل من فرص الجريمة، لأن هذا التفكير يُعد الفرد معرفيًا لإدراك العدالة والأمن وغيرها من المفاهيم. (العتوم، 2012، ص249)

5. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بتحقيق أهدافها وبمنهجها والأدوات المستخدمة فيها وفقاً للحدود البشرية والمكانية والزمنية التالية:

1.5. الحدود البشرية: اقتصرت الدارسة على طلاب كلية التربية.

2.5. الحدود المكانية: اقتصرت الدارسة على كلية التربية التابعة للجامعة الأسمرية الإسلامية بمدينة زليتن.

3.5. الحدود الزمنية: تم تنفيذ الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي (2015–2016م).

6. التعريف بمصطلحات الدراسة:

1.6.التنمية Development:

تعرّف التنمية بأنها: "عملية مقصودة لتحقيق زيادة تراكمية وإحداث تطور في مجال ما بواسطة تدخل يتضمن إجراءات منظمة وهادفة". (العجلان، 2011)

وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: الزيادة الإيجابية المقصودة في مهارات التفكير الناقد، والتي من المفترض أنها ستحدث نتيجة التدريب وفقًا للبرنامج التدريبي الذي أعدّه الباحث خلال هذه الدراسة بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. وتقاس بإيجاد الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، كما تقاس بإيجاد الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية خلال التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار.

2.6. التفكير الناقد Critical thinking:

هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلًا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة. (Watson & Glaser, 2012)

ويُعرّف التفكير الناقد إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مهارة أداء المتدرّب على اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، ويقاس بمجموع درجات المتدرب على جميع فروع الاختبار. وتتحدد مهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية بالمهارات التي يقيسها اختبار Watson & Glaser وهي:

1.2.6. مهارة التعرف على الافتراضات Recognition of Assumptions: هي مهارة المفكر في تحديد الافتراضات غير المعلنة أو الافتراضات التي تقوم عليها بيانات معينة. (Watson & Glaser, 2012)

وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مهارة أداء المتدرّب على الاختبار الفرعي الأول (التعرّف على الافتراضات) من اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وتقاس بدرجة المتدرب في هذا الاختبار الفرعي.

2.2.6. مهارة التفسير Interpretation: هي مهارة الفرد في تحديد الأدلة ومدى ملاءمة مبررات النتائج والتعميمات استنادًا إلى البيانات المعطاة. (Watson & Glaser, 2012)

وتُعرّف إجرائيًا بأنها مهارة أداء المتدرّب على الاختبار الفرعي الثاني (التفسير) من اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وتقاس بدرجة المتدرب في هذا الاختبار الفرعي.

3.2.6. مهارة تقويم الحجج Evaluation of Arguments: يقصد بها مهارة تقويم قوة وملاءمة الحجج المتعلقة بالسؤال أو القضية المطروحة، في ضوء التمييز بين المصدر الأساسي والثانوي، والفرض والرأي والحقيقة والحكم. (Watson & Glaser, 2012)

وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مهارة أداء المتدرّب على الاختبار الفرعي الثالث (تقويم الحجج) من اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وتقاس بدرجة المتدرب في هذا الاختبار الفرعي.

4.2.6. مهارة الاستنباط Deduction: يقصد بها مهارة الفرد في تحديد النتائج المترتبة منطقيًا على المقدمات أو المعلومات المعطاة. (Watson & Glaser, 2012) وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مهارة أداء المتدرّب على الاختبار الفرعي الرابع (الاستنباط) من اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وتقاس بدرجة المتدرب في هذا الاختبار الفرعي.

5.2.6. مهارة الاستنتاج Inference: هي مهارة الفرد في استخلاص نتيجة من حقائق معينة مُلاحظة أو مفترضة ويكون قادرًا على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة. (Watson & Glaser, 2012)

وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مهارة أداء المتدرّب على الاختبار الفرعي الخامس (الاستنتاج) من اختبار Watson & Glaser، وتقاس بدرجة المتدرب في هذا الاختبار الفرعي.

5.6. الطلاب

طلاب جمع طالب وهو الفرد الذي يرتاد الكلية لتحصيل كل ما تهدف المؤسسة التعليمة إلى إكسابه لطلابها بطريقة منظمة ومراحل متتابعة وبإشراف أساتذة معتمدين لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ويُعرّف الطلاب إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم: جميع الطلاب المسجلين للدراسة نظاميًا بكلية التربية بمدينة زليتن.

6.6. **كلية التربية:**

هي إحدى الكليات التابعة للجامعة الأسمرية الإسلامية يلتحق بها الطلاب بعد إتمامهم للمرحلة الثانوية، ويعمل خريجوها في مجال التدريس بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وتقع الكلية بمحلّة "القاعة" التابعة إداريًا للفرع الشرقي بمدينة زليتن الليبية.

7.6. مدينة زليتن:

هي مدينة ليبية ساحلية تقع شرق العاصمة طرابلس بمسافة (150 كم) تقريبًا، ويحدها البحر المتوسط شمالاً ومدينة الخمس غربًا، ومدينة مصراته شرقًا، ومدينة بني وليد جنوبًا، ووفقا لإحصاء (2012م) فقد بلغ عدد سكان مدينة زليتن مائة وواحد وثلاثون ألف (231000) نسمة تقريبًا، وهي بذلك تُعد رابع المدن الليبية من حيث عدد السكان بعد طرابلس وبنغازي ومصراته.

ولتأطير الدراسة نظريًا واشتقاق فروضها؛ يتناول الفصل التالي ما تسنى للباحث الاطلاع عليه من موضوعات أدب التفكير الناقد وسبل تنمية مهاراته.

الفصل الثاني

الإطـــــــار النظـــــــري

تضمن الإطار النظري للدراسة محورين أساسيين تندرج تحتهما عدة موضوعات كما يلي:

المحور الأول/ التفكير الناقد

المحور الثاني/ تنمية مهارات التفكير الناقد

سعيًا من الباحث لوضع إطار نظري للدراسة الحالية؛ اطلع على ما تيسر له من المراجع والدراسات التي شكّلت أدب التفكير الناقد وسُبل تنمية مهاراته، وقد حدد موضوعات تمثّل الإطار النظري لهذه الدراسة يستعرضها خلال هذا الفصل في محورين أساسيين هما: التفكير الناقد، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

1.المحور الأول: التفكير الناقد

كرّم الله –تعالى– الإنسان بنعمة العقل وحثّه على التفكير الذي يُعد أرقى العمليات العقلية، حيث قال جلّ جلاله: ﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ سورة الرعد الآية [3] وقال أيضًا: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ سورة آل عمران الآية [191] ويتم التفكير من خلال ممارسة العديد من المهارات منها خمسٌ عليا تتمثّل في: التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير ما وراء المعرفي، وفي إطار التحقق من المعلومات والأخبار وتقييمها؛ حثّ الله تعالى عباده على إعمال العقل وممارسة التفكير الناقد؛ حيث أمرهم بأن يتبينوا ويتثبّتوا من المعلومات المنقولة إليهم ولا يقبلونها على علاتها؛ فقال تعالي: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ سورة الحجرات الآية [6] وورد في تفسيرها عند ابن كثير (2002): "يأمر الله تعالى بالتثبّت في خبر الفاسق ليُحتاط له ... وقد نهى عزّ وجل عن اتباع سبيل المفسدين، ومن هنا امتنع طوائف من العلماء قبول رواية مجهول الحال؛ لاحتمال فسقه" (ص371)؛ ولتبيين التفكير الناقد وتوضيحه تتناول الموضوعات التالية: مفهوم التفكير الناقد، ومهاراته، ومعاييره، وخطواته، ومعوقاته، وعلاقة مهارة التفكير الناقد بغيرها من مهارات التفكير العليا، وعلاقة التفكير الناقد بكل من المنطق، والذكاء، والتحصيل الدراسي.

1.1. **مفهوم التفكير الناقد** Critical Thinking

ورد الفعل "نقد" في اللغة العربية بمعنى ميّز الدراهم وأخرج الزيف منها، كما ورد تعبير "نقد الكائن ونقد البيئة" في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيهما من عيب أو حُسن. (ابن منظور، 1990، ص4817) وبالرجوع إلى كلمة (Critical) يُلاحظ أنها مشتقة من الجذور

اليونانية لكلمتي (Kriticos) و(kriterion) وتعني الأولى القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام، أما الثانية فتعنى المعايير، مما يشير إلى أن كلمة (Critical) تعني التمييز وإصدار الأحكام في ضوء المعايير.(Paul & Elder, 2007)

أما مفهوم التفكير الناقد Critical Thinking فإنه رغم إشارة بعض الباحثين مثل: (Emily, 2011; Harris, 2012 And Paul & Elder,1997) إلى أنه يرجع تاريخيًا إلى الفيلسوف اليوناني سقراط عندما خلص من استجوابه لعدد من الناس حول معتقداتهم إلى أن الكثيرين منهم لا يملكون التبريرات والأدلة الكافية؛ مما جعله يؤكد على أهمية طرح الأسئلة العميقة في الفكرة قبل أن تُقبل باعتبارها جديرة بأن تكون اعتقادًا؛ إلّا أنه ما زال يُعد ضمن المفاهيم الافتراضية التي لم يتفق العلماء والباحثون على تحديدها تحديدًا دقيقًا (المفهوم الافتراضي: هو مفهوم غير محسوس نفترض وجوده ونستدل عليه من خلال الآثار الناتجة عنه، وأغلب مفاهيم علم النفس تعد مفاهيمًا افتراضية كالذكاء، الإدراك، التفكير...إلخ)، وتعددت الاتجاهات في تعريف التفكير الناقد، وفق الأطر الفلسفية والنظرية والثقافية لكل اتجاه، وفيما يلي عرض لأبرز التعريفات:

1.1.1. تعريف Dewey (1938) "هو تفكير يأخذ في اعتباره –على نحو نشط ومثابر ومدقق– اعتقادًا أو شكلًا مفترضًا للمعرفة في ضوء الحجج التي تدعمه والنتائج التي يمكن أن يقود إليها". في: (Kadir, 2007, p2-3) يُلاحظ من هذا التعريف أن Dewey الذي نبّه إلى أهمية تنمية التفكير الناقد منذ النصف الأول من القرن الماضي بقوله: "التفكير الناقد هو وسيلتنا لإيجاد معنى للعالم الذي نعيش فيه" في: (Garton & Burris, 2007, P106) يُلاحظ أنه ركّز على طبيعة نتائج التفكير الناقد، في حين أغفل التركيز على مهاراته والعمليات العقلية التي يتم من خلالها.

2.1.1. وتعرّفه Gordon (1995) بأنه: "مهارة الاستنتاج واتخاذ القرار وتكوين الاستدلالات الفكرية، للتشكيك في الافتراضات الموجودة وتطوير واستكشاف افتراضات أخرى باستخدام التفكير المنطقي؛ لاتخاذ قرارات سليمة". في: (Emily, 2011, p8) يُلاحظ أن هذا التعريف تركَّز في اعتماد المنطق كأساس للتشكيك في الافتراضات القائمة وإيجاد افتراضات

أخرى، ولم يغفل دور مهارات التفكير إلا أنه ربط التفكير الناقد باتخاذ القرار –كأحد مهارات التفكير العليا– بشكل قد يؤدي إلى صعوبة الفصل بينهما.

3.1.1. تعريف Ruggiero (2012) "هو تلك العملية التي تختبر فيها الدعاوى والحجج بهدف تحديد الغث من السمين". (P18) في هذا التعريف يُلاحظ أن Ruggiero نظر إلى التفكير الناقد كعملية تقييمية وهو ما يؤيد الاتجاه التربوي الذي ينسب التفكير الناقد إلى مستوى التقييم في تصنيف بلوم.

4.1.1. تعريف Willingham (2007) "هو رؤية جوانب القضية؛ للانفتاح على أدلة جديدة على أن يتم تناول الأفكار المنطقية بتجرد مدعوم بأدلة استنتاج الحقائق المتاحة، وحل المشكلات". (P11) اتفق هذا التعريف نسبيًا مع تعريف Gordon في التركيز على المنطق كأسس للأدلة، وأكد Willingham على التجرد والبعد عن الذاتية في التفكير، إضافة إلى ربط التفكير الناقد بحل المشكلات، كإحدى مهارات التفكير العليا.

5.1.1. تعريف Paul & Elder (2008) "هو فن تحليل وتقييم التفكير بهدف تحسينه" (P2) يبدو هذا التعريف مختصرًا في ظاهره إلا أن المتأمل في كل كلمة وردت فيه سيدرك أنه تناول التفكير الناقد بمعناه الواسع، ورغم اتفاقه مع تعريف Ruggiero (2012) في ربط التفكير الناقد بالتقييم إلا أنه اختلف معه في تضمين الإشارة إلى مراقبة الفرد لتفكيره – في إشارة إلى التفكير ما وراء المعرفي– والعمل على تقييمه وفهم الكيفية التي تم من خلالها بهدف تحسينه وتطويره.

6.1.1. تعريف Ennis (2011) "هو تفكير تأملي معقول، مركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله،... وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب". (P1) ربط هذا التعريف التفكير الناقد باتخاذ القرار وهو ما يتفق مع تعريف Gordon نسبيًا، كما تضمن إشارة إلى تعظيم دور التقييم في التفكير الناقد.

7.1.1. تعريف Cottrell (2011) "هو النشاط المعرفي المرتبط باستخدام العقل لتعلم كيفية التفكير بطرق تحليلية نقدية وتقييمية، بمعنى استخدام العمليات العقلية كالانتباه والاختيار

والحكم". (P2) اتّبع هذا التعريف منحى علم النفس المعرفي في تعريف التفكير الناقد، حيث تركز في الإشارة إلى العمليات العقلية ودور الأنشطة المعرفية في تعلم التفكير الناقد.

8.1.1. تعريف Watson & Glaser (2008, 2009, 2012) هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلًا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة. بالنظر إلى هذا التعريف يُلاحظ أنه لم يغفل أي جانب من الجوانب التي ورد التركيز عليها في التعريفات السابقة، كما يتضمن إشارة الخطوات التي يتم من خلالها التفكير الناقد، دون الإشارة إلى مهاراته.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عدم اتفاق العلماء والباحثين حول تعريف التفكير الناقد قد دفع الجمعية الأمريكية للفلسفة بالتعاون مع جامعة كاليفورنيا إلى القيام بمشروع بحثي يستهدف تحديدًا دقيقًا لمفهوم التفكير الناقد وخصائصه، وانتهى هذا المشروع في شهر نوفمبر عام (1989) وأُعلنت نتائجه خلال مؤتمر عقد بالخصوص اشتهر بمؤتمر "Delphi" نسبة إلى المنهج المتبع في الدراسة (سيأتي عرض إجراءات هذه الدراسة ونتائجها خلال الفصل الثالث الخاص بالدراسات السابقة) وأفرزت هذه الدراسة تحديدًا للتفكير الناقد بأنه: "حكم ذاتي التنظيم يتجسد في تفسير النتائج وتحليلها وتقييمها والاستنتاج منها، وتفسير الأدلة وشرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين والمنهجية مرجعية المعيار أو الحكم الذي تستند إليه". (Facione, 1990, p467) يُلاحظ أن محور هذا التعريف هو تحديد مهارات التفكير الناقد، وقد تم التأكيد على هذا التعريف ودعمه من قِبل دراسة هدفت لتحديد مفهوم التفكير الناقد، أجريت سنة (1994) تحت إشراف مكتب البحوث التربوية بولاية بنسلفانيا بتكليف من وزارة التعليم الأمريكية. (2009 (Purvis,

وبالنظر إلى جميع التعريفات السابقة يُلاحظ أن مفهوم التفكير الناقد يرتبط –في جانب منه– باتخاذ القرار وما يسبقه من تقصٍ وكشف للمواقف كما في تعريف (Ennis, 2011; Gordon, 1995)، في حين يرى كلٌ من: Willingham, 2007; Watson & Glaser,

2012 أنه تفكير مرتبط بالخصائص المنطقية التي ينبغي أن توفرها الخبرة المعرفية والقدرات العقلية الهادفة، ويبدو عملية تقويمية كما في تعريف (Paul & Elder, 2008; Ruggiero, 2001; Watson & Glaser, 2012)؛ ويبدو كعملية عقلية عليا مركبة تشمل مهارات كالتفسير والتحليل والتقويم والاستدلال كما في التعريف الصادر عن الجمعية الأمريكية للفلسفة، إضافة إلى أن بعض التعريفات تتضمن إشارة إلى الحد من تأثير الخصائص الشخصية كالذاتية وميول الفرد واتجاهاته أثناء التفكير، كتعريف (Watson & Glaser, 2012; Willingham, 2007). ومما لا يمكن إغفاله أن بعض التعريفات مثل: (Gordon,1995; Paul & Elder, 2008; Willingham, 2007) قد ربطت التفكير الناقد بغيره من مهارات التفكير العليا في إشارة إلى وجود علاقة للتفكير الناقد بالمهارات المركبة التي تمثّل عمليات عقلية عليا.

وقد صنف كل من (Emily, 2011; Kadir, 2007) الاتجاهات التي تم تناول موضوع التفكير الناقد من خلالها إلى ثلاثة اتجاهات هي: الاتجاه الفلسفي، والاتجاه التربوي، واتجاه علم النفس المعرفي. وأشاروا إلى أن تعريفات الاتجاه الفلسفي مثل: Paul & Elder (2008) وتعريف Ennis (2011) تركزت في تحديد خصائص وصفات المفكر الناقد والمعايير التي يتم الحكم على كفاية التفكير الناقد من خلالها، في حين تركزت تعريفات الاتجاه التربوي مثل تعريف Dewey (1938) وتعريف Ruggiero (2001) في ربط التفكير الناقد بالعملية التعليمية وتحديدًا بالمستويات العليا في تصنيف Bloom للمستويات المعرفية، أما تعريفات اتجاه علم النفس المعرفي مثل تعريف Willingham (2007) وتعريف Watson& Glaser (2012) فقد تركزت في تحديد العمليات العقلية والمهارات والخطوات التي يتم التفكير الناقد من خلالها.

ومما سبق يُستخلص أن عدم اتفاق العلماء والباحثين في تحديد مفهوم التفكير الناقد إنما يمثل اختلافًا في وجهات النظر ومجالات الاهتمام من جهة، وتداخلًا بين خصائص التفكير الناقد وخصائص أنواع أخرى للتفكير من جهة ثانية، وتعقدًا وشمولًا للتفكير عمومًا وللتفكير الناقد على الخصوص باعتباره أحد أنواع التفكير المركب الذي يمثل المهارات العليا للتفكير من جهة ثالثة؛ فقد قال John (2010): "إن حقيقة عدم الاتفاق على تحديد تعريف للتفكير الناقد تعود

إلى أن التفكير الناقد ليس كيانًا واحدًا إنما هو مظلة تنطوي تحتها العديد من العمليات العقلية المعقدة". (P3)

ورغم ما يُلاحظ من تباين الاتجاهات في تحديد مفهوم للتفكير الناقد، إلا أن هذا لا ينفي وجود نقاط التقاء بين التعريفات التي سبق عرضها، حيث يتضح اتفاقها في أن التفكير الناقد يتمحور حول تحليل وتقييم الافتراضات، والتركيز في كفاية الأدلة الداعمة لها دون التأثر بالذاتية، وتطبيق المعايير – كالمنطق والموضوعية– سواء على تفكير الشخص نفسه أو تفكير الآخرين، كما تلتقي أغلب التعريفات في تأكيدها على وجود عمليات عقلية يتم التفكير الناقد من خلالها وأن له مهارات فرعية خاصة تميزه عن غيره من أنواع التفكير الأخرى، وأن التفكير الناقد لا يعتمد على تحصيل المعرفة فحسب بل يناقش مصادر هذه المعرفة من ناحية الدقة والبحث في البراهين التي تدعم إثباتها أو نفيها. وفي ذات السياق قال Kadir (2007): "إن صعوبة إيجاد إجماع لتحديد مفهوم التفكير الناقد إنما تعود إلى طبيعته؛ فهو متعدد الأوجه، وهذا يجب ألّا يثني عن توظيفه في التعليم... وإن عدم وجود تعريف محدد مجمع عليه لم يشكل عائقًا أمام نجاح طرق وبرامج تنمية التفكير الناقد التي تبنتها بعض النظم التعليمية". (P6) كما قال Halpern "رغم كل الاختلافات في تحديد مفهوم التفكير الناقد يوجد اتفاق كاف بين المؤلفين على السماح للمعلمين بتنفيذ دورات تدريبية هدفها الأساسي إلمام الطلاب بموضوعه ومحتواه". في: (Kadir, 2007) ويضيف Manolo "بغض النظر عن تلك الفئات من التعريفات وتعدد مناحيها فإن هناك اتفاقًا عامًا على أن التفكير الناقد هو سمة مرغوب فيها، وأن تنميته والتدريب عليه هو أحد أهداف التربية الحديثة سيما لدى طلاب المدارس لضمان حسن الإعداد الأكاديمي والمهني لهم." في: (إبراهيم، 2015، ص7)

وفي ضوء طبيعة الدراسة الحالية، وسعيًا لتحقيق أبرز أهدافها الذي يتمثل في إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد والتحقق من فاعليته؛ يتبنى الباحث الحالي الاتجاه الذي يعرّف التفكير الناقد كعملية عقلية عليا مستمرة تتصف بالموضوعية، والذي يمثله تعريف (Watson & Glaser, 2012) والتعريف الصادر عن مؤتمر "Delphi" الذي أشرفت عليه الجمعية الأمريكية للفلسفة بالتعاون مع جامعة كاليفورنيا.

ومما ينبغي التوقف عنده، أنه خلال عرض ومناقشة تعريفات التفكير الناقد يُلاحظ تكرار كلمتي الحجج والافتراضات؛ وتحاشيًا لما قد يحدث من لبس في إدراك مفهوم الكلمتين؛ فإن الحُجَّة: تشمل كلًا من السبب الذي تم طرحه والاستنتاج الذي بُني عليه، بمعنى أن (الحجة = السبب + النتيجة) والأسباب هنا تعني الأدلة أو البيانات أو البراهين، في حين ترادف النتيجة الأحكام والآراء والاقتراحات المترتبة عليها، وعلى المفكر الناقد أن يميز السبب عن النتيجة أولًا، ويقيّم كلًا منهما على حدة، ثم يقيّم العلاقة بينهما. أما الافتراضات: فهي مسلمات متفق على صحتها ولا تحتاج إلى أدلة أو إثباتات في كثير من الأحيان، إلّا أن هذه الافتراضات ينبغي التحقق من علاقتها بالموقف، فقد يتم الاستشهاد بها للتضليل، كما قد تستدعي الحاجة للتحقق من صحتها بين الحين والآخر، فبعض ما كان من المسلمات في وقت سابق تم نفيه لاحقًا؛ كنتيجة التقدم العلمي وتكرار البحوث.

ومن نافلة القول أن التفكير الناقد ليس تفكيرًا سلبيًا بل هو عملية محايدة غير متحيزة تهدف إلى تقييم الأفكار والآراء الصادرة عن الشخص ذاته أو الآخرين، ورغم أن التفكير الناقد يدعو إلى التجرد والموضوعية إلا أن ذلك لا ينفي وجود اختلاف في نتائج التفكير الناقد بين مفكر وآخر؛ تبعًا للفروق الفردية واختلاف الإدراك الذي يتأثر بالقيم والمبادئ والمعتقدات والاحتياجات العاطفية الأساسية، مما يشير إلى أن التفكير الناقد لا يُلغي العواطف والمشاعر الخاصة بل يعمل على الحد من تأثيرها المفرط في تقييم الأفكار والآراء بوضعها تحت سيطرة العقل، ومن الملفت للنظر أن Facione (1990) قال: "إن 30% من خبراء "Delphi" اتفقوا على أن التفكير الناقد يجب أن يفي بالمعايير الأخلاقية". (P12) وفي تفسير هذه الخاصية قالت Emily (2011): "يمكن القول بأن تفكير المحامي الذي يستخدم مهارات التفكير الناقد لتبرئة موكله الذي يعلم تمامًا أنه ارتكب الجريمة، لا يعد تفكيرًا ناقدًا" (P13) وهو ما لا يقبله الباحث الحالي؛ لأن التفكير الناقد كعملية عقلية يمثل أداة (وسيلة) يتم تناول القضايا والأفكار في ضوء معاييرها، والأداة تبقى محتفظة بخصائصها سواء تم استخدامها في أعمال مقبولة أخلاقيًا أم عكس ذلك، ثم إن معايير الحكم على السلوك بأنه مقبول أخلاقيًا تختلف من مجتمع لآخر، تبعًا لاختلاف مفهوم السلوك السوي بين المجتمعات، وفقًا لعوامل اجتماعية أو دينية... إلخ، كما أن التفكير الناقد ليس اعتقادًا، إنما هو عملية عقلية يتم بها تقييم المعتقدات في حد

ذاتها، وفقًا لمهارات متكاملة فيما بينها لتشكل التفكير الناقد كعملية عقلية عليا، وفيما يلي عرض لأبرز التوجهات في تحديد هذه المهارات:

2.1. مهارات التفكير الناقد المعرفية:

يضم التفكير الناقد عددًا من المهارات المعرفية التي "يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين لها." (إبراهيم، 2005، ص370)، وقد تعددت اتجاهات العلماء والباحثين في تحديدهم لمهارات التفكير الناقد المعرفية تبعًا لتعدد اتجاهاتهم في تحديد مفهومه؛ وليس أدل على ذلك من تباين المهارات التي تقيسها أشهر اختبارات التفكير الناقد؛ حيث يقيس اختبار Ennis (1993) عشر مهارات معرفية للتفكير الناقد هي: "فهم معنى العبارة، والحكم فيما إذا كانت العبارة نصًا مقبولًا، والحكم فيما إذا كانت العبارة محددة بوضوح، ثم الحكم فيما إذا كانت العبارة تنطبق مبدئيًا، وكشف العبارات المتناقضة، وكشف الغموض في الاستدلال، والحكم فيما إذا كانت الشواهد والأدلة موثوقة، ثم الحكم فيما إذا كانت المشكلة معروفة، والحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة، وأخيرًا الحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كافٍ". (P180)

كما يقيس اختبار Cornell (1985) ثماني مهارات هي: (الاستقراء، الاستنباط، استخراج المعاني، المصداقية، الانتاجية في التخطيط، التجريب، التعرف، الافتراضات) في: (Ennis, 1993, P183)

أما اختبار California (1990) فيقيس ست مهارات هي: (التحليل، التقييم، الاستدلال، الشرح، التفسير، الاستقراء). في: (Facione, 1990)

في حين يقيس اختبار California (1998) خمس مهارات هي: (التحليل، التقويم، الاستدلال العام، الاستنباط، الاستقراء). في: (Ennis, 2009; Knox, 2014)

وفي Facione (1990) حدد تقرير "Delphi" الصادر عن الجمعية الأمريكية للفلسفة American Society for Philosophy بالتعاون مع جامعة كاليفورنيا California ست مهارات تشكل جوهر التفكير الناقد، تمثلت في: التفسير، التحليل، التقويم، الاستدلال، الشرح والتوضيح، التنظيم الذاتي.

أمّا اختبار Watson & Glaser (2008, 2009, 2012) فقد حدد مهارات التفكير الناقد في خمس مهارات معرفية هي: (التعرف على الافتراضات، والتفسير، تقييم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج)، وقد اعتمدت الدراسة الحالية هذه المهارات لمبررات من أبرزها أنه بالنظر إلى المهارات الواردة في اختبارات التفكير الناقد يُلاحظ أن اختبار Watson & Glaser جمع أهم المهارات وأكثرها تكرارًا في الاختبارات الأخرى، وفي ذات السياق قال Wagner (2002): "إن المهارات الواردة في اختبار Watson & Glaser تتفق مع مهارات التفكير الناقد التي تم تحديدها خلال العديد من البحوث التجريبية وبحوث التحليل العاملي ... كما ترتبط هذه المهارات بشكل كبير مع المهارات التي تقيسها معظم اختبارات التفكير الناقد الأخرى؛ وهو ما يميز اختبار Watson & Glaser بين اختبارات التفكير الناقد". (P3) كما قال كل من جواد (2015) و Boisvert (2016): إن المهارات الواردة في اختبار Watson & Glaser هي المهارات الأكثر شيوعًا للتفكير الناقد.

وفيما يلي عرض لما أورده Watson & Glaser (2012) في تحديد هذه المهارات، وباعتبار أن مهارات التفكير الناقد مركبة وليست بسيطة، فإن كل مهارة تتكون من مهارات فرعية، حددها الباحث في ضوء ما ورد ببعض المراجع التي تناولت المهارات الفرعية لمهارات التفكير الناقد من أبرزها: Facione (1990).

1.2.1. مهارة التعرّف على الافتراضات:

هي مهارة المفكر في تحديد الافتراضات غير المعلنة أو الافتراضات التي تقوم عليها بيانات معينة. وذكر Watson & Glaser (2009) "إن تحديد الافتراضات – سواء المباشرة أو غير المباشرة– يساعد في اكتشاف ثغرات في المعلومات وتثري وجهات النظر من القضايا، كما أن التعرف على الافتراضات في العروض التقديمية والاستراتيجيات والخطط والأفكار هي عنصر أساسي في التفكير النقدي". (P2) وتتركب هذه المهارة من عدّة مهارات فرعية أبرزها:

1.1.2.1. مهارة الربط: يقصد بها مهارة الفرد في الربط بين أجزاء النص؛ وذلك لكشف ما قد يوجد من تناقضات أو مغالطات محتملة.

2.1.2.1. مهارة تمييز العلاقات: هي مهارة الفرد في تمييز العلاقات الواردة في النص، هل هي سببية أم ارتباطية أم تناظر ...إلخ.

3.1.2.1. مهارة التحقق من صحة الافتراضات: هي مهارة ترجيح الافتراضات التي يمكن أن يتعرف عليها المفكر في ضوء توفر ما يشير إليها من النص.

2.2.1. مهارة التفسير:

هي مهارة الفرد في تحديد الأدلة ومدى ملاءمة مبررات النتائج والتعميمات استنادًا إلى البيانات المعطاة. وتشمل ثلاث مهارات فرعية كما يلي:

1.2.2.1. مهارة التصنيف: وتعني مهارة الفرد في تجميع العناصر أو الوحدات إلى فئات أو مجموعات وفقًا لخصائص مشتركة محدّدة.

2.2.2.1.مهارة فهم دلالة الرموز والمعاني: يقصد بها مهارة الفرد في إدراك معنى الرموز والتعبيرات اللغوية، بالإضافة إلى ملامح المتكلم ونبرة صوته والمضمون العاطفي لانفعالاته.

3.2.2.1. مهارة التوضيح: تعني شرح المعنى المقصود بتغيير الصياغة أو بتوظيف أساليب تعبيرية أخرى أو أمثلة أو مخططات بغرض تسهيل الفهم.

3.2.1. مهارة تقويم الحجج:

يقصد بها مهارة تقويم قوة وملاءمة الحجج المتعلقة بالسؤال أو القضية المطروحة، في ضوء التمييز بين المصدر الأساسي والثانوي، والفرض والرأي والحقيقة والحكم. وتتكون من مهارتين فرعيتين هما:

1.3.2.1. مهارة تقييم مصدر الحجة: وتعني مهارة الفرد في تقييم مصدر الحجة ونوعها من حيث هل مصدرها أساسي أم ثانوي، ومدى موثوقية هذا المصدر. قد يكون مصدر الحجة كتاب أو مجلة علمية أو صحيفة إخبارية أو موقع إلكتروني أو مُحاضر أو زميل أو صديق أو قريب ...إلخ؛ لذلك قد تتفاوت نسبة المصداقية لكل منها، كما أن للشخص الذي يعرض الحجة تأثير في الحكم على مدى مصداقيتها؛ فحجة المختص أكثر إقناعًا من حجة غيره مثلًا.

2.3.2.1. مهارة تقييم الحجة: هي مهارة الفرد في تقييم نص الحجة المعروضة من حيث مدى علاقتها بالموضوع، وملاءمتها لطبيعة السؤال المطروح. فقد تحدث أحيانًا بعض المغالطات أثناء مناقشة القضايا؛ فقد تعرض الآراء على أنها حقائق وقد يُستدل بنصوص حقيقية في غير موضوعها وقد تعرض حجج قوية إلا أن علاقتها بالقضية المطروحة للنقاش ضعيفة.

4.2.1. مهارة الاستنباط:

يقصد بها مهارة الفرد في تحديد النتائج المترتبة منطقيًا على المقدمات أو المعلومات المعطاة. وتتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تمامًا من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها. وتصنف على أنها من المهارات الانتاجية أو التوليدية بمعنى أنها توظف المعلومات القائمة في توليد معلومات جديدة. وتتكون مهارة الاستنباط من ثلاث مهارات فرعية هي:

1.4.2.1. مهارة الاستدلال: وتعني مهارة الفرد في التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المباشرة المتوافرة .

2.4.2.1. مهارة التنبؤ: هي مهارة الفرد في استخدام المعرفة السابقة لتوقع معلومات جديدة في ضوء ربطها بالأبنية المعرفية القائمة.

3.4.2.1. مهارة التفصيل والإسهاب: تعني تطوير الأفكار الأساسية وتزويدها بتفاصيل مهمة (لإضافة معنى إلى معلومات جديدة) لربطها مع الأبنية القديمة القائمة.

5.2.1. مهارة الاستنتاج:

هي مهارة الفرد في استخلاص نتيجة من حقائق معينة مُلاحظة أو مفترضة ويكون قادرًا على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة. كغيرها من مهارات التفكير الناقد تتكون مهارة الاستنتاج من مهارات فرعية هي:

1.5.2.1. مهارة الفحص: يقصد بها فحص الأفكار والأدلة والعلاقات المتداخلة والمتنوعة الواردة في النص أو المواقف المطروح وذلك بإثارة التساؤلات حولها.

2.5.2.1. مهارة تخمين الاحتمالات: هي مهارة تخمين أكبر عدد من البدائل المحتملة لما يمكن استنتاجه بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال فحص ما ورد في النص أو الموقف.

3.5.2.1. مهارة التحقق من صحّة الاستنتاجات: هي مهارة ترجيح الاستنتاجات التي يمكن أن يخرج بها المفكر في ضوء توفر الأدلة الكافية لإثباتها.

رغم ما تم استعراضه من مهارات فرعية لمهارات التفكير الناقد؛ إلا أنه ينبغي التذكير بأن التفكير الناقد عملية عقلية معقدة يصعب تحديد مكوناتها بدقة؛ لذلك فإن هذه المهارات إنما تمثل أبرز –وليس كل– المهارات الفرعية التي تعمل في صورة تكاملية لممارسة التفكير الناقد.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن العتيبي (2007) صنف المهارات التي يقيسها اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد "ضمن بعدين أساسيين أحدهما معرفي يستدعي وجود إطار لتحليل القضايا المختلفة، ويتمثل في مهارات: التعرف على الافتراضات والتفسير والاستنباط، والآخر وجداني يتعلق بمعالجة المشكلات وإصدار الأحكام الشخصية وإثارة التساؤلات المنطقية ويتمثل في مهارتي: تقويم الحجج والاستنتاج". (ص 16) ولا يتفق الباحث الحالي مع هذا التصنيف؛ لأن المهارات التي يقيسها اختبار Watson & Glaser تمثل –في مجملها– مهارات معرفية؛ فالإطار اللازم لتحليل القضايا المختلفة الذي أشار العتيبي أنه يضم بعض المهارات دون غيرها، إنما هو إطار معرفي ضروري لممارسة جميع المهارات؛ فمهارة التقويم –التي نص العتيبي على أنها ضمن الإطار الوجداني– هي أعلى هرم المستويات المعرفية عند بلوم، كما أن مهارة الاستنتاج هي استخلاص المعرفة من معطيات تمت معالجتها معرفيًا بالعديد من المهارات المعرفية الأخرى كالفهم والتحليل، ومن جانب آخر فإن عبارة "إصدار الأحكام الشخصية" التي نص العتيبي على أنها تمثل إطارًا وجدانيًا لمهارتي التقويم والاستنتاج إنما هي مناقضة تمامًا لمفهوم التفكير الناقد عند Watson & Glaser (2012) الذي تضمن: "أن يتم تقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة"، بعيدًا عن الأحكام الشخصية.

بيد أن تأكيد الباحث الحالي على معرفية جميع المهارات التي يقيسها اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، لا يعني أن مهارات التفكير الناقد تتم بمعزل عن العوامل الوجدانية؛ حيث أكد Oatley أن العوامل الوجدانية هي المسئولة عن إدارة الحياة العقلية للفرد. في: (Masmoudi; Naceur, 2010, p70) كما ورد في Boisvert (2015): "أن التفكير الناقد ليس مجرد عملية عقلية باردة غير حساسة فهو عملية تفاعلية تؤثر وتتأثر بعواطف الفرد ومشاعره، كما أن تنمية مهاراته يمكن أن تتحقق بتشجيع التعبير عن العواطف، وتسهيل فهمها وإلقاء نظرة فلسفية عليها، في حين يساعد التفكير الناقد على التحكم في مشاعر الفرد ويشجعه على تقييم أسلوب تفكيره". (p9) ويضيف Bagheri (2016): "إن ممارسة المهارات الوجدانية

للتفكير الناقد تُعد شرطًا ضروريًا له، كما أنها تؤثر تأثيرًا كبيرًا على نتائجه". (p135)؛ مما قد يشير إلى أن ممارسة التفكير الناقد تتم من خلال ممارسة مهارات معرفية تسندها مهارات أخرى وجدانية تمثل خصائص وسمات ينبغي أن يتحلى بها المفكر الناقد ليتمكن من ممارسة هذا النوع من التفكير على الوجه الأكمل.

3.1. مهارات التفكير الناقد الوجدانية:

يبرز العلماء والمختصون أهمية العوامل الوجدانية في نجاح العمليات العقلية أو فشلها؛ حيث يشير Ben Rejeb (2009) إلى أن للعوامل الوجدانية تأثيرها الفاعل على التوازن النفسي للفرد وبالتالي فهي تؤثر على تفكيره ومدركاته. كما أظهرت نتائج دراسة Naceur; Azlouk (2009) أن الأذكياء وجدانيًا أكثر تعقلًا في اتخاذ القرارات الملائمة لحل المشكلات؛ وهو ما يمكن أن يستخلص منه أن للذكاء الوجداني أثره الفاعل في ممارسة مهارات التفكير الناقد. لذلك لم تغفل الدراسات والمؤلفات والمراجع التي تمثل أدب التفكير الناقد عن تحديد مهارات التفكير الناقد الوجدانية ؛ فقد أشار Ennis (1991) إلى أن التفكير الناقد يشمل المهارات Skills التي تتسم بأنها معرفية، ويشمل الموجهات Dispositions التي تتسم بأنها وجدانية. وأورد العديد من الباحثين مثل: (Emily, 2011; Paul & Elder, 2007) بعض السمات الوجدانية التي تُعرف أحيانًا بالمهارات الوجدانية، وتُعرف في أحيان أخرى بأنها موجهات أو خصائص وجدانية تميز المفكر الناقد وفيما يلي عرض موجز لأبرزها:

1.3.1. العدالة الفكرية intellectual fair تعني الالتزام بالتعامل مع جميع وجهات النظر، دون أنانية أو انحياز إلى مصالح خاصة أو تعصب لفئة أو مجتمع ما.

2.3.1. الاستقلالية الفكرية intellectual autonomy يقصد بها الالتزام بتحليل وتقييم الأفكار والمعلومات على أساس العمليات العقلية الخاصة والدليل العقلي المقنع للفرد نفسه، وليس تبعًا لاقتناع آخرين.

3.3.1. الكياسة الفكرية intellectual civility وهي الالتزام بالنظر إلى أفكار الآخرين على أنها جديرة بالاهتمام ومنحهم الاحترام والانتباه الكامل أثناء التحدث حتى لو اختلفت وجهات النظر.

4.3.1. الثقة الفكرية intellectual confidence وتعني الالتزام العقلي بالتفكير المتماسك منطقيًا والمستند إلى الأسباب والأدلة الموثوقة بدلًا من الاعتقاد الأعمى.

5.3.1. الشجاعة الفكرية intellectual courage تعني الجرأة في التعبير عن الأفكار والمعتقدات التي لا تحظى بالقبول، عندما تتوفر لديه الأدلة الكافية.

6.3.1. الفضول الفكري intellectual curiosity وهو الرغبة الشديدة في المعرفة وطرح الأسئلة الهادفة لفهم العالم من حوله.

7.3.1. التعاطف الفكري intellectual empathy وهو الالتزام بوضع النفس مكان الآخر لتقدير وجهة نظره وأفكاره التي يدافع عنها.

8.3.1. التواضع الفكري intellectual humility وهو الالتزام بالنظر إلى أفكاره على أنها قد تكون خاطئة، والاعتراف بصحة أفكار الآخرين عندما يثبت ذلك بالأدلة.

9.3.1. النزاهة الفكرية intellectual integrity تعني الالتزام بأن يتسق التفكير مع معايير التفكير وتقييم تفكيره وتفكير الآخرين وفقًا لهذه المعايير.

10.3.1. المثابرة الفكرية intellectual perseverance تعني الالتزام باستمرار التفكير الفعال لفترة زمنية طويلة؛ سعيًا لإيجاد الحلول الشافية رغم ما قد يلاقيه من صعوبات وإحباط.

وفي تعليقه على هذه الخصائص أو المهارات الوجدانية قال إبراهيم (2010): إن التفكير الناقد يمكن أن يتميز، ولكن دون أن ينفصل عن العواطف والرغبات، وعندما يمتلك الشخص مهارات التفكير الناقد المعرفية دون امتلاكه للوجدانية يكون تفكيره الناقد ضعيفًا، وحتى إن أنتج أفكارًا ناقدة فإنها لا تكون منضبطة أخلاقيًا في كثير من الأحيان. لذلك أشار Ruff (2005) إلى أنه: "على المدرّب أو المعلم الذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابه أن يعمل على ترسيخ المهارات الوجدانية لدى المتدربين، وأن يهتم ويركز على ممارستهم لها؛ حتى تصبح عادة تميز تفكيرهم، وليس الاكتفاء بمعرفتها". (P22) كما أن المهارات المعرفية للمفكر الناقد الذي يتمتع بهذه الخصائص الوجدانية تعمل في ضوء معايير محددة يتم تقييم نواتج التفكير الناقد من خلالها، وفيما يلي عرض لأبرز هذه المعايير:

4.1. معايير التفكير الناقد

رغم ما تمّت الإشارة إليه من اختلافات في تحديد مفهوم التفكير الناقد ومهاراته الأساسية، إلا أن ذلك لم يمنع من الاتفاق على عدد من المعايير تمثل الخصائص العامة للتفكير الناقد؛ حيث يتم تقييم الأفكار والآراء في ضوئها؛ فإذا اختلَّ تطابق التفكير مع هذه المعايير لا يُعد تفكيرًا ناقدًا، بمعنى أن جميع هذه المعايير –على الأقل– ينبغي توفرها في هذا النوع من التفكير ليتصف بالفاعلية، فقد قال Nosh (2012): من المضلل أن نعبّر عن تعلم التفكير الناقد بأنه تعلم لكيفية التفكير؛ لأن التفكير الناقد هو التفكير الجيد الذي يحقق معايير عالية الجودة ... وتحقق هذه المعايير هو صميم جودة التفكير الناقد. كما أكد ذلك كل من Moore & Parker (2012) بقولهما: "إن التفكير الناقد في ذاته لا يحمينا من الوقوع في أخطاء التفكير إنما التزامنا بمعاييره هو ما يمكنه من فعل ذلك" (p10)، وقد حدد مؤتمر "Delphi" (1990) ومؤسسة التفكير الناقد Foundation Critical Thinking (2005) معايير التفكير الناقد في تسعة معايير فيما يلي عرض موجز لكل منها: في:(Facione, 1990; Paul, Elder, 2005)

1.4.1. الوضوح Clarity: يقصد به أن تتمتع الفكرة الناقدة بدرجة عالية من الوضوح؛ حتى تُفهم من الآخرين دون لبس.

2.4.1. الصحة Accuracy: وهي أن تتمتع الفكرة الناقدة بدرجة عالية من الصحة والموثوقية من خلال تدعيمها بالأدلة والبراهين.

3.4.1. الدقة Precision: بمعنى أن تتمتع الفكرة الناقدة بدرجة عالية من الدقة والتحديد وعرض ما يلزم من تفاصيل دون زيادة أو نقصان.

4.4.1. الصلة والعلاقة بالموضوع Relevance: ويقصد بها أن ترتبط الفكرة الناقدة بجميع عناصر موضوع التفكير ومعطياته.

5.4.1. الاتساع Breadth: بمعنى أن تتسع الفكرة الناقدة لجميع جوانب المشكلة وتتناولها بشكل شمولي وواسع.

6.4.1. العمق Depth: وهو أن تعالج الفكرة الناقدة موضوع التفكير في ضوء التبصر بحقيقته وإدراكه بعمق بعيدًا عن السطحية. (الحارثي، 2009، ص111)

7.4.1. المنطق Logic: ويقصد به أن تتسم الفكرة الناقدة بالمنطقية من حيث تسلسلها وترابطها بما يؤدي إلى معانٍ واضحة ومحددة.

8.4.1. الأهمية Significance: هي أن تعالج الفكرة الناقدة موضوعًا لمشكلة ذات أهمية.

9.4.1. العدالة Fairness: بمعنى أن تعالج الفكرة الناقدة موضوع التفكير بعدالة بعيدًا عن التحيز والذاتية.

يُلاحظ أن هذه المعايير تضمنت أغلب الخصائص التي ينبغي توفرها في الأفكار الناقدة؛ مما يجعل الإلمام بها ضروري لمن يرغب في تقييم تفكيره لتنميته، حيث يقول Bailin (2002): "إن غياب التركيز الصريح على معايير التفكير الناقد أثناء تعليمه وتنميته يمكن أن يقدّم صورة مضللة عنه" (p364)؛ لذلك ينبغي أن تتضمن برامج تنمية مهارات التفكير الناقد تنبيه المتدربين إلى ضرورة مطابقة أفكارهم لمعايير التفكير الناقد قبل عرضها، وعلاوة على ذلك فأن اختبارات التفكير الناقد تتطلب من المجيب أن يقيّم البدائل في ضوء هذه المعايير، مما يعطي إشارة أن لهذه المعايير أهمية بالغة للإلمام بماهية التفكير الناقد.

5.1. **خطوات التفكير الناقد**

تعرض التفكير الناقد للعديد من محاولات تحليله إلى الخطوات التي يتم من خلالها؛ وفيما يلي نناقش أبرز النماذج التي حددت خطوات التفكير الناقد:

1.5.1. أنموذج Garrison, & Anderson, & Archer (2001)

وفقًا للمنظور المعرفي ربط هذا الأنموذج عملية التفكير الناقد بحل المشكلات وأشار إلى أنها تتم في ضوء خمس خطوات هي:

1.1.5.1. تحديد المشكلة Problem Identification: بمعنى الاستجابة للإثارة والدافع مما يجعل موضوع المشكلة في بؤرة الاهتمام.

2.1.5.1. تعريف المشكلة Problem Definition: بمعنى تأطير المشكلة والتوصل إلى الفهم الذي يسلط الضوء على القيم والمعتقدات والافتراضات التي تكمن وراء بيان المشكلة.

3.1.5.1. استكشاف المشكلة وحلها Problem Exploration: بمعنى توظيف مهارات الاستقراء والاستنباط والتحليل والإبداع لتوسيع مجال الحلول الممكنة.

4.1.5.1. تطبيق مهارة التقييم على المشكلة Problem Applicability: بمعنى تقييم الحلول البديلة والأفكار الجديدة وفق الأدلة والبراهين والسياق الاجتماعي وغيره.

5.1.5.1. تطبيق مهارة التكامل على المشكلة Problem Integration: بمعنى العمل على ربط المعلومات المتوفرة عن المشكلة بالحلول البديلة الممكنة لتكوين صورة تكاملية تزيد الفهم وتثبت صحة المعرفة.

2.5.1. أنموذج Zohar (1994)

تتفق خطوات التفكير الناقد التي حددها هذا الأنموذج اتفاقًا نسبيًا مع خطوات التفكير الناقد التي اقترحها أنموذج Garrison et. Al. (2001) حيث تضمن ست خطوات كما يلي:

1.2.5.1. الدافعية: وتعني الإحساس بتناقض الأحداث الخارجية مع محتوى البُنية المعرفية والنظرية الشخصية التي يتبناها الفرد مما يدفعه إلى إعمال التفكير الناقد.

2.2.5.1. البحث عن المعلومات: فور شعور الفرد بالتناقض بين الحدث والنظرية الشخصية، يبدأ في البحث عن مزيد من المعلومات المساعدة في حل التناقض.

3.2.5.1. ربط المعلومات: أي توظيف المعلومات وربطها بمعطيات المشكلة المطروحة.

4.2.5.1. التقويم : ويقصد به تقويم الحلول المتاحة من حيث ملاءمتها.

5.2.5.1. التعبير: ويعني عرض ما تم التوصل إليه؛ لتلقي التغذية الراجعة.

6.2.5.1. التكامل: وهي المرحلة الأخيرة التي يشعر فيها المفكر بالارتياح المعرفي، ويظل المفكر يعيش هذا الارتياح المعرفي حتى تحل تناقضات جديدة لتمثل دافعية جديدة وتبدأ عملية التفكير الناقد من جديد.

يُلاحظ أن خطوات التفكير الناقد التي اقترحها Zohar (1994) تتفق مع نظرية Festinger للتنافر المعرفي التي ترى أن الإنسان إذا وقع تحت تأثير أفكار متضادة ومتنافرة؛ فإنه يتوتر نفسيًا مما يحثه على محاولة التغيير لإزالة هذا التنافر والعودة إلى حالة التوازن المعرفي، وهذا التغيير إما أن يكون تعديلًا في الأفكار والمعتقدات أو تعديلًا في السلوك أو في

المحتوى المعرفي الذي يحمله، كما قد يلجأ الشخص إلى التقليل من أهمية الأفكار المتضاربة في نظره، كل هذا لإزالة حالة التوتر أو للتقليل منها.

وبالنظر إلى خطوات التفكير الناقد التي تم تحديدها في كلا الأنموذجين يُلاحظ أنها يمكن أن تعبّر عن الخطوات التي يمر بها الفرد أثناء ممارسته لمهارات التفكير العليا بجميع أنواعها، وخاصة عند الأخذ بالتعريف الذي يحدد التفكير بالقدرة على حل المشكلات؛ لذلك فإن تحليل هذه الخطوات لا يؤدي إلى فهم خصوصية مهارات التفكير الناقد التي تميزها عن غيرها من مهارات التفكير العليا، إنما يعطي إطارًا عامًا لما يمر به الفرد خلال عملية التفكير ويربط مهارات التفكير الناقد كعملية عقلية عليا بغيرها من مهارات التفكير، وهو ما يؤيد الاتجاه الذي يحدد التفكير الناقد كعملية عقلية عليا.

3.5.1. أنموذج Haskins (2006)

سعيًا منه لتحديد خطوات التفكير الناقد التي يقوم بها المفكر أثناء انتقاله بين المراحل التي يتم من خلالها التفكير الناقد حدد Haskins خمس خطوات للتفكير الناقد كما يلي:

1.3.5.1. التحلي بخصائص المفكر الناقد: بمعنى أن تكون دافعية المفكر عالية للتفكير بحرية وذهن منفتح وأن يكون شكاكًا ومتواضعًا في نفس الوقت، وأن يكون مستقلًا في تفكيره وفضوليًا في السعي لفهم المزيد باستمرار.

2.3.5.1. الوعي بمعوقات التفكير الناقد والعمل على تجنبها: وسيأتي تفصيل معوقات التفكير الناقد لاحقًا في هذا الفصل.

3.3.5.1. تمييز الحجج وتوصيفها: تعد هذه الخطوة هي محور التفكير الناقد، فعلى المفكر أن يعمل على تمييز الحجج بدقة تامة، سواء عند الإعداد لعرض فكرته أو لتقييم أفكار الآخرين.

4.3.5.1. تقييم مصادر المعلومات: هنا على المفكر الناقد أن يقيم مصادر المعلومات التي سيوظفها في إثبات حجته، أو لتقييم حجج الآخرين.

5.3.5.1. تقييم الحجج: هذه الخطوة تتضمن ثلاث خطوات متتالية هي: تقييم الافتراضات، والتأكد من منطقية الحجة، والتأكد من كفاية الأدلة وتكاملها.

يُلاحظ أن هذه الخطوات توضح طبيعة حدوث التفكير الناقد، ويتبين أن الخطوتين الأولى والثانية تمثل وعي المفكر وحرصه على التحلي بخصائص المفكر الناقد وتجنب المعوقات، وهو ما يدعم الاتجاه الذي ينادي بضرورة تعليم الخصائص الوجدانية المتعلقة بالتفكير الناقد ومعاييره ومهاراته نظريًا قبل القيام بالتدريب العملي الذي يهدف إلى تنميته، كما أنه لا يؤيد تعليم التفكير الناقد ضمنيًا خلال تدريس المقررات، أما المهارات الثلاث الأخرى فتمثل عمليات عقلية يوظف خلالها المفكر مهارات التفكير الناقد.

وباعتبار أن التفكير الناقد عملية عقلية عليا مركبة من عدة عمليات تمثل مكونات لمهاراته، ويتم من خلال خطوات محددة؛ فإنه قد يتعرض لبعض المعوقات التي قد تحول دون تمامه؛ ويناقش الموضوع الآتي أبرز هذه المعوقات:

6.1. معوقات التفكير الناقد

خلال استعراض الموضوعات السابقة تبين أن التفكير الناقد نشاط عقلي ينمو وتزداد فاعليته بالتعليم والتدريب والممارسة، ويحدث في إطار خطوات تمثل أركانًا أساسية لاكتماله، مما يعطي دلالة على أنه قد يتعرض لمعوقات تحد من فاعليته وممارسته كعادة إيجابية فعالة يستثمرها الإنسان في مجالات الحياة المختلفة، وفي هذا الصدد يقول غانم (2011) "ليس من السهل إتقان التفكير الناقد لأنه يتطلب إتقان العديد من المهارات إلى جانب الانتباه إلى عدد غير قليل من المعوقات". (ص129) وقد أثيرت هذه القضية للبحث والدراسة بهدف التعرف على هذه المعوقات وتحديدها وتوضيحها لمن يسعى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، ومن خلال اطلاع الباحث على ما تيسر له من هذه الدراسات والمراجع مثل: (Agbere, 2011; Haskins, 2006; Snyder, 2008) و(إبراهيم، 2015؛ العتوم والجرّاح وبشارة، 2009؛) خلص إلى أن هذه المعوقات يمكن تصنيفها إلى فئات منها ما هو أساسي عام، ومنها ما هو متعلق باللغة المستخدمة، ومنها ما هو متعلق بأخطاء الإدراك، ومنها معوقات متعلقة بعوامل نفسية أو اجتماعية، ونظرًا لأهمية الإلمام بطبيعة هذه المعوقات، وصعوبة حصرها في الوقت ذاته؛ نوضح أبرزها فيما يلي:

1.6.1. معوقات أساسية عامة:

1.1.6.1.الجهل:

يقصد به هنا أن يفتقر المفكر إلى المعرفة الكافية حول الموضوع الذي يعالجه بمهارات التفكير الناقد؛ فإتقان المهارات دون الإلمام بالموضوع وتكوين خلفية معرفية كافية قد يعوق عملية التفكير الناقد ويؤثر سلبًا على نتائجها، بل قد ينحو بها في اتجاه لا يمت إلى موضوعها بصِلة، كما قيل في الأثر "من تكلم في غير فنه أتى بالعجائب" وفي هذا الصدد قال Agbere (2011): "الجهل هو العائق الأكثر خطورة على التفكير؛ لأنه يؤدي إلى سوء تقدير القضايا المهمة مما ينتج عنه عواقب وخيمة". (P48)

2.1.6.1. الانفعالات:

تعد الانفعالات جزءًا لا يتجزأ من شخصية الإنسان، ولا يمكن إغفال تأثيرها على التفكير الناقد، كما لا يمكن تثبيطها أو وقفها أثناء التفكير؛ لذلك على المفكر أن يكون على وعي بحالته الانفعالية وينتبه إليها أثناء ممارسته لمهارات التفكير الناقد ليضبطها أو يعمل على تخفيف حدتها أو تأجيل التفكير؛ للحد من تأثيرها. وفي هذا السياق يقول كاندي (2010): "إن مشاعرنا تبدو لنا شديدة الصحة؛ وهو ما قد يعوق التفكير الناقد لأن المشاعر ليست مرشدًا يعول عليه للوصول إلى الحقيقة" (ص317)

3.1.6.1. التحيز الشخصي والتفكير الانتقائي:

يختلف الناس في معتقداتهم وقيمهم واتجاهاتهم، كما تختلف الجماعات التي ينتمي إليها كل فرد، وبالتالي ينحاز الإنسان بطبيعته إلى استشعار وانتقاء ما يؤيد معتقداته ووجهة نظره أو توجه الجماعة التي ينتمي إليها، وفي ذات الوقت يهمل ويقلل من أهمية ما يتناقض مع كل ذلك. (Daniel & Auriac, 2011) لذا على المفكر أن ينتبه إلى هذا التحيز ويعمل على ضبطه ليمارس مهارات التفكير الناقد بموضوعية قدر الإمكان.

4.1.6.1. الأنانية:

لكل فرد مصالح وحاجات ووجهة نظر خاصة به تكونت عن طريق الخبرة وتاريخ الحياة؛ لذلك يصعب عليه أن يرى من وجهات نظر مختلفة مما قد يتسبب في تجاهل مصالح وحاجات

الآخر؛ فالتمركز حول الذات وعدم الانتباه إلى حقوق الآخرين قد يفقد المفكر الناقد خصائص مهمة كالانفتاح والمرونة واحترام الآخرين والاستعداد لقبول آرائهم في ضوء تقييم أدلتها، ومما قد تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد تصور البعض بأن الرجوع عن الرأي هزيمة لهم فيستمرون في عناد عقيم لا طائل من ورائه، مع أن التراجع عن الرأي – الذي تجلت الأدلة بأنه مجانب للصواب – فضيلة وانتصار على الأنانية وليس هزيمة، فقد قال أحد السلف (لأن أكون ذيلًا في الحق أحب إليَّ من أن أكون رأسًا في الباطل)؛ لذلك على المفكر الناقد أن يتحلى بالمرونة وعدم التعصب لأي رأي فما ثبت أنه صواب قد لا يكون كذلك في وقت لاحق.

5.1.6.1. المعوقات المادية والمعنوية:

قد يؤثر الإجهاد والانفعالات والمخدرات على قدرة الإنسان على التفكير الناقد؛ لذلك على المفكر أن يتجنب اتخاذ قرارات وإصدار أحكام تقييمية وهو تحت تأثير أي من هذه العوامل.

2.6.1. معوقات مرتبطة باللغة:

تعتبر اللغة أبرز أدوات التواصل بين الأفراد والجماعات، وباعتبار أن صعوبة التواصل قد ينجم عنها سوء فهم مقصد المتحدث أو الكاتب؛ حيث يشير Kridis (1999): إلى أن أغلب المشكلات التي يتعرض لها الفرد في العصر الحالي تتمثل في صعوبة التواصل مع الآخرين. (P13) وبالتالي فإن لغة التواصل لها أهمية بالغة في إدراك ما يقصده الآخرون. كما أن اللغة تعد أداةً للتفكير؛ باعتبارها أداة فهم جوانب القضية فضلًا عن كونها أداة التعبير عن الأفكار، ويقول مينيرث (2009) "نحن نفكر بالكلمات وعن طريق الكلمات نعبر عن مبادئنا وعن طريقها أيضًا نقنع الآخرين، كما يحكم علينا الآخرون من خلال حوارنا الذي هو في مجمله عدد من الكلمات". (ص11) وفيما يلي عرض لأبرز معوقات التفكير الناقد المرتبطة باللغة:

1.2.6.1. الغموض:

توجد كلمات يمكن أن تُفهم بأكثر من معنى لذلك على المفكر أن يتحقق من المعنى الدقيق المقصود بالكلمة قبل أن يبني أحكامه.

2.2.6.1. التعبيرات الضامنة:

تستخدم أحيانًا تعبيرات ضامنة لصحة ما يُقال مثل: (كما يعلم الجميع... أو الحس السليم يقول...) استخدام مثل هذه التعبيرات قد يوظف للوقاية من الشك في صحة الحجة؛ لذلك على المفكر أن ينتبه لهذا العائق ويتجاهل التعبيرات الضامنة ويُركز في التحقق من صحة ما يُقال بالأدلة والحجج التي تدعم الأفكار المطروحة.

3.2.6.1. تعبيرات الملاطفة:

قد توظف تعبيرات الملاطفة في صرف النظر ومداراة الحقائق؛ لذلك على المفكر أن ينتبه إلى هذه العبارات التي تثير العواطف وأن يقيّم الحقائق معرفيًا.

4.2.6.1. أسلوب التعبير:

قد تستخدم أحيانًا أساليب تعبيرية توظف أصواتًا توحي بأن غير المهم يبدو مهمًا للغاية أو العكس، فينبغي التركيز على المحتوى وليس على إيحاءات الأصوات التي يتم استخدامها.

5.2.6.1. المحتوى الانفعالي:

قد تستخدم عبارات لإثارة المشاعر حول موضوع معين للتأثير في اتجاهات المستمعين نحوه سواء سلبًا أو إيجابًا، كالهتافات التي يطلقها قادة الجيوش لتشجيع الجنود وثنيهم عن التفكير في مشروعية الحرب التي سيخوضونها.

6.2.6.1. خدع التأثيرات اللغوية الحقيقية:

تستخدم أحيانًا لغة واضحة وأرقام دقيقة وحقيقية لكنها غير مهمة للسياق الذي يتم حوله الحديث، بهدف التمويه وجعل المستمعين يركزون في التحقق من مصداقية تلك الأرقام والمعلومات فيجدونها حقيقية ويقبلون الفكرة بناء على ذلك رغم ضعف علاقة تلك الحقائق بالقضية المطروحة.

3.6.1. معوقات مرتبطة بالمنطق والإدراك:

1.3.6.1. تقييد الإدراك:

قد لا ينتبه الإنسان إلى القيود التي تحدد مدركاته الخاصة مما قد يؤدي إلى تصورات خاطئة حول حقيقة واقعة؛ فالإدراك الخاطئ لعلاقات غير حقيقية ربما تكوّنت نتيجة تكرار اقتران شيء بآخر قد تقيد الإدراك وهو ما قد يؤثر سلبًا على العملية العقلية الأعلى "التفكير"؛ لذلك على المفكر الناقد أن يميّز الأسباب الحقيقية للأحداث من اقترانات المصادفة، مثل: ربط شخص ما نجاحه في الامتحان بلون القميص الذي ارتداه أثناء أدائه للامتحان، أو فوز الفريق الذي يشجعه بلون القبعة التي ارتداها وهو يشاهد المباراة... إلخ.

وقد تجدر الإشارة هنا إلى نظرية العزو السببي التي تصنّف الأسباب –التي ينزع الإنسان إليها ليفهم سلوكه ويتنبأ بنتائجه أو يبررها بهدف تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي– إلى نوعين يسمى أحدهما بالعزو الداخلي وهو: عزو الفرد نتيجة سلوكه إلى استعداداته وقدراته الشخصية، وهذا النوع من العزو السببي ينزع الفرد إليه في حالات النجاح؛ فمثلًا يُلاحظ أن أغلب الطلاب الناجحين يُرجعون سبب نجاحهم إلى اجتهادهم وتركيزهم وفهمهم، كما أن التاجر إذا حقق ربحًا عاليًا وسُئل عن سبب هذا الربح لعزى ذلك إلى حنكته وذكائه وخبرته في أغلب الأحيان، قال الله تعالى على لسان قارون: ﴿إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَى عِلْمٍ عِنْدِي﴾ الآية [78] من سورة القصص. وقال ابن كثير (2002) في تفسيرها: قال قارون لقومه الذين وعظوه: إنما أوتيت هذه الكنوز على فضل علم عندي، علمه الله مني، فرضي بذلك عني وفضلني بهذا المال عليكم. (ص255)

أما فيما يتعلق بالنوع الآخر فيسمى بالعزو الخارجي وهو عزو الفرد نتيجة سلوكه إلى الآخرين أو البيئة أو الظروف أو الحظ ...إلخ)، وهذا النوع من العزو السببي ينزع الفرد إليه في حالات الفشل؛ فمثلًا يُلاحظ أن من يرسب من الطلاب –غالبًا– ما يُرجع سبب رسوبه إلى صعوبة المادة أو إخفاق المعلم في توضيحها أو لسوء الحظ الذي يُلازمه ... إلخ، كما يُلاحظ أن لاعبي كرة القدم غالبًا ما يبررون خسارتهم لمباراة بحالة الطقس التي لم تكن مناسبة لهم، أو لتحيز الحَكَم أو لغياب جمهورهم أو لحسن حظ الفريق المنافس ... إلخ. لذلك على المفكر الناقد أن يوازن بين هذين النوعين في البحث عن السبب الحقيقي للسلوك ونتائجه، وأن ينتبه لما قد يحدد إدراكه ويقيده؛ ليتمكن من تحقيق المرونة اللازمة للموضوعية في تفسير السلوك.

2.3.6.1. الحجة بالجهل:

من المغالطات التي قد ينسبها البعض للمنطق أن يتم الجزم بصحة الفرضية لأنه لم يثبت أنها خاطئة، مثل الاعتقاد بأن الحياة ممكنة فوق سطح المريخ لأنه لم يثبت عكس ذلك، أو أن يتم الجزم بأن المرشح الفلاني صادق بحجة أنه لم يثبت خداعة أو كذبه على الجمهور، هذه المغالطات قد تبدو مقنعة في ظاهرها إلا أنها مجانبة للصواب، فالتفكير السليم يقوم على تقييم الأدلة وعدم التسليم بصحتها حتى يثبت أنها صحيحة في ضوء معايير التفكير الناقد.

3.3.6.1. المقارنات الخاطئة:

من خدع القياس بالمثال أن يتم اللجوء إلى مقارنة حدث ما بالموقف الذي يدور حوله النقاش رغم الفارق الكبير بينهما، كأن يتم استهجان وضع طفلين دون سن السابعة في غرفة نوم واحدة بناءً على حادثة غير أخلاقية وقعت بين سجينين تم وضعهما في غرفة واحدة. لذلك على المفكر أن يقيم مدى ملاءمة المثال للموضوع الذي يدور حوله النقاش قبل تقييم أدلة صحة المثال.

4.3.6.1. أخطاء الذاكرة:

قد تتشوَّه ذكريات الإنسان الحقيقية دون وعي منه، بل قد تتكون عنده ذكريات مصطنعة بسبب الخيال وعوامل نفسية أخرى. (Haskins, 2006) وبالتالي قد تؤثر هذه الذكريات في الأحكام التي يصدرها على بعض المواقف. فمثلًا: يعمل رجال الشرطة على وضع المتهم المشتبه به ضمن مجموعة من الأشخاص ليتعرف عليه الشهود، ولا يتم عرض صور لمتهمين آخرين على الشهود قبل ذلك؛ حتى لا تختلط الأمور عليهم.

5.3.6.1. الاستشهاد بالقصص والحكايات:

على المفكر أن يدرك أن القصص التي تُروى قد تكون غير دقيقة أو منحازة إما بقصد من الراوي أو دون قصد بسبب عوامل قد تكون مادية أو معنوية؛ لذلك فإن الاعتماد على القصص والروايات دون التحقق من صحتها قد يعوق التفكير الناقد، فلا ينبغي إصدار الأحكام حتى يتثبت من كل ما يُروى بغض النظر عن الراوي. وفي الأدب الإسلامي قال عمر بن عبد العزيز (رضي الله عنه): لا تحكم لمن فقئت عينه حتى ترى خصمه فلعلّه فقئت عيناه جميعًا.

6.3.6.1. الاستشهاد بالأمثال الشعبية:

كثيرًا ما يتم الاستشهاد بالأمثال الشعبية المتداولة والمألوفة بين أفراد المجتمع لتدعيم رأي معين؛ وهو ما قد يأخذ منحى أن الأمثال الشعبية هي مُسلَّمات موثوقة، فينبغي أن يتنبه المفكر إلى أن الأمثال الشعبية يمكن أن يستدل بها لكن لا يجب أن يُقاس عليها.

4.6.1. معوقات مرتبطة بعوامل نفسية واجتماعية

1.4.6.1. التأثر بالأشخاص:

لشخصية المتكلم أثر كبير على تقييم الناس لما يقول، فإذا كان المتكلم أب أو معلم أو إمام نزع الفرد إلى تصديق كل ما يقول دون تقييم أو طلب للدليل، وهذا ما يعوق التفكير الناقد الذي يتطلب التركيز على الأدلة والبراهين التي تدعم الحجة وليس الشخص الذي يقدم الحجة. وفي ذلك قال الإمام علي ابن أبي طالب رضي الله عنه: يُعرف الرجال بالحق ولا يُعرف الحق بالرجال. وقال الإمام الشاطبي في كتابه الاعتصام: "لقد زلَّ أقوام بسبب الإعراض عن الدليل والاعتماد على الرجال، وخرجوا بسبب ذلك عن جادة الصحابة والتابعين واتبعوا أهواءهم بغير علم؛ فضلّوا عن سواء السبيل". (الشاطبي، 1992)

2.4.6.1. الميل مع الأغلبية:

بمعنى أن يميل الفرد إلى موافقة رأي أغلب أفراد جماعته، وهذه الخاصية تعمل على إعاقة التفكير الناقد؛ لأن موافقة الأغلبية ليست دليلا كافيًا على صحة الفكرة، فربما رُفضت الفكرة من الجميع رغم صحتها، كذلك قد يحدث أن تُقبل من الجميع رغم عدم صحتها. لذلك على المفكر أن يستمر في تقييم الأدلة وفق معايير التفكير الناقد، بغض النظر عما لاقته الفكرة من استحسان أو رفض الآخرين، وبغض النظر عن ردود أفعال الآخرين نحوه.

3.4.6.1. التهرب من القضية:

تعني أن يتهرب المتكلم من الإجابة عن سؤال له علاقة مباشرة بالقضية التي يناقشها، مثلما يقوم بعض المسؤولين بالتهرب من بعض أسئلة الصحفيين بتغيير الموضوع أو الرجوع إلى نقطة سابقة بزعم توضيحها أكثر؛ وكل ذلك بهدف صرف الآخرين عن طلب الإجابة؛ فعلى المفكر الناقد أن ينتبه إلى مثل هذا التهرب والتركيز على طلب الدليل وتقييمه.

4.4.6.1. تقييد البدائل:

في هذا العائق يقوم من يعرض الفكرة بحصر البدائل وتقييدها في خيارات محددة حتى لا يسمح للفرد بالتفكير حول جوانب الموضوع، مثلًا قد يقول مسؤول الأمن: (إما أن تكون معنا أو مع المتشددين) هذه العبارة تعوق التفكير الناقد لأن مساحة التفكير معدومة، ولا تسمح بحوار هادف تتجلى فيه المفاهيم التي قد تكون مغلوطة في بعض الأحيان.

5.4.6.1. التحيز للنتائج الإيجابية:

هذا العائق كثيرًا ما يؤثر على نشر نتائج البحوث، حيث إن الباحثين وشركات النشر يميلون إلى نشر البحوث التي تثبت وجود أثر موجب بين متغيرين أو أكثر، في حين قد لا تنشر البحوث التي لا تثبت وجود الأثر السالب على الإطلاق، ويظهر هذا واضحًا في شركات صناعة الأغذية حيث تنشر نتائج الأبحاث التي تثبت وجود أثر إيجابي على جانب من الجوانب الصحية في حين تغض الطرف عن نشر نتائج تشير إلى عدم وجود آثار للمنتج الغذائي على جانب آخر من جوانب الصحة الجسمية أو النفسية؛ لذلك على المفكر الناقد أن يتساءل عن سبب نشر هذه النتائج الإيجابية دون غيرها هل يعني هذا عدم وجود نتائج أخرى. (Haskins, 2006)

هذه بعض معوقات التفكير الناقد التي استخلصها الباحث خلال مراجعته لما تسنى له الاطلاع عليه من المراجع والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع ومن أبرزها (Agbere, 2011; Haskins, 2006; Snyder, 2008).

7.1. علاقة التفكير الناقد بغيره من مهارات التفكير العليا

سبقت الإشارة إلى أن ربط التفكير الناقد بغيره من مهارات التفكير العليا في بعض التعريفات ينبه إلى وجود تداخل بين خصائص التفكير الناقد وخصائص أنواع أخرى من التفكير، وفي ذلك أشار Facione (1990) إلى أن التفكير الناقد يرتبط ارتباطًا وثيقًا بغيره من مهارات التفكير العليا، والتي تشمل (التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير ما وراء المعرفي): ونناقش فيما يلي علاقة مهارة التفكير الناقد بهذه المهارات:

1.7.1. علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي:

يُعد التفكير الإبداعي Creativity Thinking أحد أنواع التفكير التي تربطها علاقة وثيقة بالتفكير الناقد حيث يقع كل منهما في إطار المهارات العليا للتفكير، ويُنسب التفكير

الإبداعي إلى مستوى التأليف في تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، في حين يُنسب التفكير الناقد إلى المستوى الذي يليه مباشرة وهو مستوى "التقييم"، ويعرف Guilford التفكير الإبداعي بأنه : تفكير في نسق مفتوح ويتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابة المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة. وصنَّفه في نظرية بنية العقل ضمن التفكير التباعدي Divergent Thinking في حين صنف التفكير الناقد ضمن فئة التفكير التقاربي Thinking Convergent. وأكد Lipman أن التفكير عالي الرتبة هو مزيج من التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وقد اعتبر التفكير الناقد مكمّلًا للتفكير الإبداعي؛ لأنه لابد من التحقق المنطقي من إشراقات التفكير الإبداعي. في: (العتوم، 2012)

ومن جانب آخر يرى كل من: (Beilin, 2002; Bonk & Smith, 1998; Ennis, 1985; Paul & Elder, 2006; Tire & Bacon, 2000) وجود عدد قليل من القواسم المشتركة بين التفكير الناقد والإبداع، ومع ذلك فقد أثبت Baker & Rude (2001) في دراسة مشتركة بين باحثين من جامعتي تكساس وفلوريدا وجود علاقة طردية موجبة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. وهو ما أكّده محمد إبراهيم (2006) بقوله: "إن المفكر الناقد في حاجة إلى إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات السريعة المرتبطة بموضوع النقد، وهو ما يميّز الناقد الأصيل عن الناقد الروتيني الذي يطبق قواعد النقد دون أن يكون له فيما يقدمه أية إضافة جديدة" (ص75).

كما أشار Paul إلى أن التمييز بين التفكير الناقد والإبداعي أمر مستحيل؛ لأن أنواع التفكير الجيد تتضمن سمات متشابهة من حيث أن كليهما نوعي ويتسم بالجدّة، وأن الفرق بينهما ليس نوعيًا بل في الدرجة والتركيز؛ لذلك يفضّل أن تعمل البرامج والمواد الدراسية، والممارسات التربوية على ترسيخ الفهم بأن التفكير الإبداعي المرتفع يكون في الغالب تفكيرًا ناقدًا مرتفعًا، والعكس صحيح. في: (المبدل، 2010) وفي ذات السياق قدم Beilin (2002) تلخيصًا منطقيًا للعلاقة بين نوعي التفكير حيث أشار إلى أن نسبة معينة من الإبداع ضرورية للتفكير الناقد والعكس صحيح، فالتفكير الناقد دون إبداع يتحدد في مجرد الشك السلبي، وكذلك الإبداع دون تفكير ناقد يتحدد في مجرد الجِدَّة. في:(Emily, 2011, P20) وهو ما أكّده Catchings

(2015) بقوله: "إن التفكير الناقد يتحدى الافتراضات ويوسع نطاق الحلول الممكنة للمشكلات، مما يجعل العلاقة تكاملية بين التفكير الناقد والإبداع في إيجاد بدائل حل المشكلة". (P43)

وعند محاولة تحديد الفرق بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي يُلاحظ أن التفكير الإبداعي يعمل على توليد الأفكار ويحاول إنتاج شيء جديد، في حين يسعى التفكير الناقد إلى تحليل الأفكار وتقييم قيمة هذا الشيء ومدى صحته، والتفكير الإبداعي لا يتحدد بالقواعد المنطقية ويتجاوز المبادئ الموجودة ولا يمكن التنبؤ بنتائجه، في حين يتحدد التفكير الناقد بالقواعد المنطقية ولا يعمل على تغيير المبادئ الموجودة ويمكن التنبؤ بنتائجه.

2.7.1. علاقة التفكير الناقد بحل المشكلات:

المشكلة هي موقف يجابه الفرد ويتطلب حلًا، ويتصف الطريق الذي يؤدى إلى الحل بصعوبة التعرّف عليه. (أبو ريّاش وقطيط، 2008، ص60) وعرّف Krulih & Rudnick (1980) مفهوم حل المشكلات بأنه: عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفًا، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللَّبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف. ويتفق التفكير الناقد مع حل المشكلات في انتمائهما إلى مهارات التفكير العليا، كما يشير Case & Daniels (2014) إلى أن التفكير الناقد يلفت الانتباه إلى نوعية التفكير المطلوبة لحل المشكلة بكفاءة. إلّا أن Ennis (2011) فرّق بينهما من خلال نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، حيث أشار إلى أن التفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، والسؤال المركزي فيه هو: "ما قيمة أو ما مدى صحة ...؟" بينما في حل المشكلة يبدأ التفكير قبل ظهور الحلول المحتملة بل هو الذي يعمل على إظهارها، ويكون السؤال المركزي في حل المشكلة بنص: "كيف يمكن حل المشكلة...؟" ويضيف Ruff (2005) عندما تتوفر عدة حلول متاحة للمشكلة يتم استخدام التفكير الناقد لتقييم هذه الحلول تمهيدًا لاستخدام مهارة اتخاذ القرار بشأن اختيار الحل المناسب. وإضافة إلى أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من المهارات التي قد تستخدم كل منها على حدة، على عكس مهارة حل المشكلات التي تُمثل استراتيجية من العمليات المرتبطة والمتتابعة.

3.7.1. علاقة التفكير الناقد باتخاذ القرار

عرّف Anderson (1995) اتخاذ القرار بأنه: عملية اختيار بديل من بين عدة بدائل متاحة في موضوع معين. وعرّفه Russell and Brockman (2002) بأنه عملية عقلية ينتقل من خلالها متخذ القرار من مرحلة المعرفة إلى مرحلة القبول أو الرفض. في: (Paul, 2012, P8). ويضيف جروان (2007) أن عملية اتخاذ القرار عند مواجهة موقف معين تهدف للإجابة عن السؤال: "ما الذي يجب عمله؟ ولماذا؟". وإذا كانت إجابة الشق الأول من السؤال تعتمد بدرجة أكبر على المعلومات والقوانين والمبادئ ذات الصلة بالموقف، فإن الشق الثاني يعكس بدرجة كبيرة قيم متخذ القرار، وربما كانت القيم تلعب دورًا أكبر من المعلومات في اتخاذ القرار عندما يتعلق الأمر بالقضايا الاجتماعية والشخصية، ومع أننا لا نعير اهتمامًا كبيرًا للدور الذي تلعبه القيم في حل مشكلاتنا وقراراتنا، إلا أن هذا لا يقلل من قيمة الرغبات والآمال والأهداف كقوى محركة للتفكير.

ورغم أن Lunenburg (2010) قد حدد مهارة اتخاذ القرار في ست مراحل متسلسلة هي: تحديد المشكلة، توليد البدائل، تقييم البدائل، اختيار البديل المناسب، اتخاذ القرار، تقييم فاعليته. (P3) وإضافة إلى أن كل من التفكير الناقد واتخاذ القرار يتفقان في ارتباطهما بخطوات حل المشكلات، فقد ورد في Chartrand & Ishikawa & Flander (2013): "إن وزارة العمل الأمريكية حددت مهارات التفكير الناقد كمادة أولية لمهارات العمل الأساسية كحل المشكلات واتخاذ القرارات والتخطيط التنظيمي وإدارة المخاطر". (P2) كما أكّد (2010) Moore على ضرورة استخدام مهارات التفكير الناقد لاتخاذ القرار السليم حيث قال: "إن التفكير الناقد يدخل مرارًا وتكرارًا في عملية اتخاذ القرار؛ فمهاراته لازمة للتوصل إلى القرار الصائب الواضح". (P7) كما يشير كل من (Ennis, 2011; Gordon, 1995) إلى أن مهارة اتخاذ القرار ترتبط بمهارة التفكير الناقد وتعد نتيجة له، بمعنى أن مهارة اتخاذ القرار تنتج عن العديد من العمليات العقلية السابقة لها منها التفكير الناقد، وفي الوقت ذاته فإن نتائج التفكير الناقد لا تتبلور في صورتها النهائية حتى يقوم المفكر باتخاذ قرار بشأن إصدار حكم ما؛ وهذا الارتباط الوثيق بين المهارتين قد يفسر ربط مهارة التفكير الناقد بمهارة اتخاذ القرار في تعريف التفكير الناقد كما في تعريف Gordon (1995).

4.7.1. علاقة التفكير الناقد بالتفكير ما وراء المعرفي

ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking "في بداية السبعينات من القرن الماضي؛ ليضيف بعدًا جديدًا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقًا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرًا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار. وعرّفه Flavell & Wellman (1977) بأنه: أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل المشكلة، وعرفه Sternberg (1992) بأنه مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة، وعرفه Bruer بأنه: القدرة على التفكير في مجريات التفكير أو حوله. في: (جروان، 2007) وعرّفه Martinir (2006) بأنه "رصد ومراقبة الفكر".

أما بالنسبة لعلاقة التفكير الناقد بالتفكير فوق المعرفي فقد اختلف العلماء والباحثون في تحديد هذه العلاقة حيث نظر Cohn (1999) إلى التفكير الناقد باعتباره شكلًا من أشكال التفكير ما وراء المعرفي، ومن ناحية أخرى أيَّد كل من Gelder (2005) Willingham (2007) إدراك التفكير ما وراء المعرفي بأنه ضمن الإطار العام للتفكير الناقد، في حين ذهب Lipman إلى اعتبار التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي على أنهما بنيتان متمايزتان، وبالتالي فإنه يمكن أن ينظر إلى التفكير فوق المعرفي كشرط لدعم التفكير الناقد، حيث إن رصد ومراقبة الفكر يزيد من جودة وفاعلية التفكير الناقد. في: (Emily, 2011, P20)

وإضافة إلى ذلك فقد تم التأكيد على الحاجة لزيادة استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التفكير الناقد حيث أشارت دراسة Kelly (2010) التي هدفت إلى دراسة دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في التفكير الناقد، أن التفكير الناقد يشارك بفاعلية في أغلب أنشطة التفكير فوق المعرفي، خاصة في استراتيجيتي (التنظيم رفيع المستوى، والتقييم رفيع المستوى)، كما كشفت الدراسة عن أهمية التفكير فوق المعرفي للتفكير الناقد والممارسة التعليمية.(P251) ومما يعزز ذلك أن دراسة Arslan (2015) قد أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير

ما وراء المعرفي والتفكير الناقد. ومن ذلك يُستخلص صعوبة الفصل بين مهارات التفكير العليا فكل منها مكمِّل للآخر إن لم يكن شرطًا لتمامه.

8.1. علاقة التفكير الناقد بالمنطق

المنطق (Logic): هو الاستدلال السليم الذي يستند إلى علاقات ثابته يقبلها العقل كالعلاقات الرياضية مثلًا. "ويشتمل المنطق على مبادئ المحاكمة واستعمال القياس واستكشاف أخطاء التفكير". (عاقل، 2003، ص 268) ويُعد المنطق من خصائص التفكير المجرّد؛ فوفقًا لنظرية بياجيه Piaget للنمو المعرفي "فإن التفكير المجرّد يتفتح أثناء سن المراهقة، لأن المراهق يفكر خارج حدود الحاضر ... وبذلك تنشأ الأفكار التأملية التي يمتاز بها المراهق منذ سن الحادية عشرة والثانية عشرة، أي حين يصبح الفرد قادرًا على التحليل بشكل استقرائي واستنباطي." (بياجيه، 2002، ص149) وفي ذلك يقول ميللر (2005): "يأخذ المراهقون نتائج العمليات المحسوسة ويستنبطون الفروض والمبادئ الخاصة بالعلاقات المنطقية للعمليات المجردة؛ وبذلك فإن العمليات المجردة قامت على عمليات محسوسة وأصبح الفكر منطقيًا ومجردًا ومركزًا على الفروض بصورة صحيحة". (ص62)

وباعتبار أن التكيف المعرفي عند بياجيه يتم على أساس عمليتين متكاملتين تُعرف إحداهما بالتمثل (Assimilation) والذي يعني تناسب الفكر مع النفس، بأن يدمج الفرد المكونات البيئية في بنائه العقلي، كأن يغير من صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه، وتُعرف الأخرى بالتلاؤم أو الاستيعاب (Accommodation) والذي يعني تناسب فكر الفرد مع الأشياء من حوله، بمعنى أن يغير ما في بنيته المعرفية ليتلاءم مع المكون البيئي الجديد الذي يتعرض له. وفي هذا الإطار يشير المبدّل (2010) إلى أن التوازن بين هاتين العمليتين ضروري للتفكير الناقد، فكلما كانت مقادير التمثل والتلاؤم متساوية كلما كان مستوى التفكير الناقد عاليًا؛ فلو أن شخصًا ما استطاع أن يتمثّل المثيرات دائمًا دون ملاءمتها، فإنه سيمتلك عددًا محدودًا من المخططات الكبيرة ذات القدرة الضئيلة على التجريد، ولن يكون بمقدوره ملاحظة الاختلافات بين الأشياء؛ لذلك سيكون مستوى التفكير الناقد لديه ضعيفًا، وفي المقابل فإن من يستوعب المثيرات دائمًا من دون تمثلها سيمتلك عددًا كبيرًا من المخططات الصغيرة ذات القدرة الضئيلة على التعميم، ولن يكون بمقدوره ملاحظة التشابه بين الأشياء، وفي هذه الحال سيكون مستوى التفكير

الناقد ضعيفًا أيضًا، لذلك فإن التوازن بين العمليتين يعد أساسيًا لتكوين تفكير ناقد سليم وفقًا لنظرية بياجيه. وبذلك فإن منطقية التفكير التي تتسم بها مرحلة العمليات المجردة تعد من الروافد الرئيسة للتفكير الناقد؛ حيث أشار إبراهيم (2006) إلى: "أن الفرد خلال مرحلة العمليات المجرّدة –وفق نظرية بياجيه– يستطيع أن يفهم المنطق المجرّد، ويستطيع أن يقدم أكثر من حل للمشكلة الواحدة وهذه الحلول تتسم بالاتساق المنطقي أي عدم القفز إلى النتائج، وهذا من مميزات حل المشكلة باستخدام أسلوب التفكير الناقد". (ص57)

وفي سياق مدى أهمية المنطق للتفكير يوضح بياجيه (2002): أن دور المنطق –الذي يميز مرحلة التفكير المجرد عن غيرها من مراحل التطور الذهني– يتمثّل في أن يجعل العمليات التي تميزها تبدو بديهية، بدل إعادتها لمطابقتها مع العمليات المحسوسة، أما دور الذكاء فيتمحور في إعادة تركيز العمليات المجردة داخل الإطار الواقعي، وإبراز أن الأفكار المجردة لا تكتسب أي معنى إلّا باستنادها إلى العمليات الحسّية؛ لذلك فإن المنطقية لا تعد وصفًا صالحًا لكل تفكير إنما تنحصر في تفكير العمليات المجرّدة دون غيرها.

وقال حسيبة (2009): رغم أن الإنسان مفطور على التفكير، وبه يتميز عن غيره من الكائنات، إلّا أنه يحتاج إلى معرفة قواعد المنطق وقوانينه لتصحيح تفكيره من حيث الأسلوب والصورة وكذلك من حيث المحتوى. (ص605) كما أن الاستدلال المنطقي الذي يستند في جوهره إلى الطبيعة المجردة للعمليات العقلية يتم في ضوء قواعد واستراتيجيات معينة تهدف إلى توليد معرفة جديدة عن طريق الاستنباط أو الاستقراء؛

وعن العلاقة بين التفكير الناقد والمنطقي فإن الأدب يشير إلى أن التفكير المنطقي جزء أساسي من التفكير الناقد؛ حيث يقول الحارثي (2009): "إن التفكير المنطقي هو قلب التفكير الناقد؛ فمن خلاله يستطيع الإنسان اكتشاف الاستدلالات الخادعة سواء في فكره، أم في فكر الآخرين". (ص115) وأكد ذلك العياصرة (2011) بقوله: "إن التفكير المنطقي جزء من التفكير الناقد؛ لأن التفكير المنطقي يُعنى في جوهره بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدّم تأييدًا لها، في حين يُعنى التفكير الناقد –علاوة على ذلك– بالحكم على مصداقية المقدّمات التي تقوم عليها النتيجة أو الأدلة المؤيدة للفرضية، لذلك فإن الفرد الذي يفكر تفكيرًا ناقدًا يكون قادرًا على

الاستدلال المنطقي". (ص55) وفي ذات السياق يقول العتيبي (2007): إن التصور المنطقي يتوقف عند حدود اختبار كفاءة المنطق الاستدلالي في الوصول إلى النتائج من خلال المقدمات، بينما يتجاوز التفكير الناقد مناهج التفكير المنطقي في اعتماده على المهارات المعرفية، والاستعدادات الشخصية لتطبيق وتوظيف هذه المناهج المنطقية الاستدلالية.

وإلحاقًا بما سبق فإن التفكير المنطقي يوصف بأنه تفكير استدلالي باعتبار أنه يقوم على مهارتي الاستنباط والاستقراء، وقد سبقت الإشارة –خلال موضوع مهارات التفكير الناقد– أن هاتين المهارتين صُنفتا ضمن مهارات التفكير الناقد المعرفية؛ مما يُستخلص منه أن التفكير الناقد أشمل وأعم من التفكير المنطقي، وإضافة إلى ذلك فإن اتصاف نتاج التفكير الناقد بالمنطقية في تسلسل الأفكار وتنظيمها وترابطها؛ لتؤدي إلى معنى واضح معقول يعد ميزة مهمة بل وضرورية لاستمرار الإنتاجية الفاعلة لدى المفكر الناقد؛ لذلك يمكن اعتبار المنطق أحد أهم معايير التفكير الناقد، حيث ينبغي تحقيق معيار منطقية الفكرة إلى جانب تحقيق المعايير الأخرى، وفي هذا الإطار يشير Myers (1993) إلى أن التربويين يرون في المنطق الوسيلة الأساسية لتعليم التفكير الناقد، بيد أن دراسة المنطق ليست كافية لتعلم مهارات التفكير الناقد.

9.1. علاقة التفكير الناقد بالذكاء

يُصنف الذكاء ضمن المفاهيم الافتراضية (غير المحسوسة) التي تعددت وجهات النظر حول تعريفها؛ فنجد أن وكسلر Wechsler عرّفه بأنه: القدرة على القيام بتصرفات هادفة، والتفكير والتعامل مع البيئة تعاملًا يتصف بالكفاءة. في حين عرّفه سبيرمان Spearman بأنه إدراك واستنباط العلاقات والمتعلقات، أما جاردنر Gardner فقد عرف الذكاء بأنه: "القدرة على حل المشكلات، أو إضافة ناتج جديد تكون له قيمة في أي من المجالات الحياتية أو الأطر الثقافية." في: (مصباح، 2006، ص70) وقال كرامز (2011): "إن الذكاء هو القدرة التي يمتلكها الإنسان ويستطيع أن يعبر عنها عن طريق التفكير والنشاط الحركي وأن يبتدع شيئًا آخر في شتى مجالات الحياة." (ص10) ورغم تنوع هذه التعريفات يُلاحظ أنها تضمنت عملية التفكير سواء كان ذلك صراحة كتعريف وكسلر وتعريف كرامز، أم ضمنيًا كتعريفي سبيرمان وجاردنر؛ وهو ما قد يشير إلى صعوبة الفصل بين التفكير والذكاء، أو أن بينهما علاقة لا يمكن إغفالها. حيث قال سالسو (2000): "مع أن العلماء لم يتفقوا على تحديد تعريف مجمع عليه للذكاء، فإن

الكثير منهم يتفقون على أن كل ما يسمى بصور المعرفة من المرتبة العليا كالاستدلال وحل المشكلات والإبداع، والإدراك والتعلم والتذكر، تتصل اتصالًا وثيقًا بالذكاء الإنساني." (ص746) وفي إطار تعدد تعاريف الذكاء وفقًا لاتجاهات ومجالات متعددة يقول هاينز (2009): "إن المعاني المتعددة للذكاء تصوره لنا على أنه وظيفة عامة تشمل أشكالًا متنوعة من السلوك، ونطلق على هذه المظاهر المختلفة صفة الذكاء رغم تنوعها وتعددها." (ص148)

ومن جانب آخر فقد تعددت التوجهات حول تفسير الذكاء؛ حيث تشير نظرية العاملين لسبيرمان إلى أن الأنشطة العقلية تتضمن عاملين اثنين يتمثل أحدهما في عامل عام مشترك بين كل أوجه النشاط العقلي، ويتمثل الآخر في عامل نوعي يختص بنوع واحد من أنواع النشاط العقلي، ثم عدّل سبيرمان نظريته وأكّد على وجود عوامل أخرى طائفية تربط بين بعض فئات الأنشطة العقلية النوعية. وقلل "ثرستون" من أهمية العامل العام عند سبيرمان واقترح عددًا من العوامل الطائفية أطلق عليها اسم القدرات العقلية الأولية. وكنتيجة لإجراء العديد من الدراسات العاملية بهدف التعرف على العوامل العقلية الأساسية؛ اقترح جيلفورد **Guilford** الكثير من القدرات الخاصة (تجاوز عددها 200 قدرة خاصة)، وقدّم تصنيفًا ثلاثيًا لهذه القدرات سُمي "بنية العقل"؛ فقد صنف –جيلفورد– العوامل العقلية تبعًا لثلاثة أسس هي: (نوع العملية، ونوع المحتوى، ونوع الناتج)؛ حيث يقترح بالنسبة لنوع العملية وجود مجموعتين من العوامل إحداهما صغيرة تتضمن قدرات الذاكرة وتتعلق بتخزين المعلومات، والأخرى كبيرة تتضمن قدرات التفكير التي تتصل بتجهيز المعلومات، وصنف قدرات التفكير هذه إلى ثلاث فئات هي: (قدرات التفكير المعرفي، وقدرات التفكير الإنتاجي، وقدرات التفكير التقويمي)، وقسّم قدرات التفكير الإنتاجي إلى قسمين سمي أحدهما بالتفكير التباعدي **Divergent**: وفيه يتم إنتاج معلومات متنوعة متعددة دون تقييدها –مسبقًا– بمحكات الصواب والخطأ، وسمي الآخر بالتفكير التقاربي **Convegent**: وفيه يتم إنتاج معلومات صحيحة وفق معايير محددة. (أبو حطب، 1996)

وفي ضوء تصنيف جيلفورد صنف العتوم (2012) التفكير الناقد ضمن التفكير التقاربي؛ باعتبار أن نواتج التفكير الناقد تتسم بأنها مضبوطة ومحكومة بمعايير محددة وليست متحررة كما هي نواتج التفكير الإبداعي. (ص262) ومن جانب العمليات فإن التفكير الناقد يمكن تصنيفه ضمن التفكير التقويمي؛ وذلك لأن عملية التفكير الناقد تتمحور في تقييم الأدلة

والبراهين وإدراك العلاقات وتقييمها لإصدار حكم معين في ضوء المعايير التي تؤطر عملية التفكير الناقد.

وبظهور نظرية جاردنر Gardner 1983 التي توجهت إلى أنه لا يوجد ذكاء عام إنما ذكاءات متعددة مستقلة، ورغم أن جل الدراسات العاملية التي تناولت مفهوم الذكاء مثل (سبيرمان وثرستون وجيلفورد) تبين أن الفروق بين ذكاء الأفراد تكون في مقدار ما يملكه كل منهم من الذكاء، إلا أن جاردنر يرى أن الفروق بين ذكاء الأفراد تكون في نوع الذكاء وليس في مقدار ما يملكون منه. وتبع ذلك الكثير من المناقشات العلمية حول مدى وجود ارتباطات بين هذه الذكاءات من عدمه، مما يشير إلى أن العامل العام الذي اقترحه سبيرمان ما زال يشغل حيزًا كبيرًا من الجدل القائم حول تفسير الذكاء. وسواءً كان الذكاء يختلف من فرد لآخر في الدرجة أم في النوع، أو أن أنواعه مرتبطة أم مستقلة؛ يبقى الاتفاق قائمًا بين العلماء في أن قدرًا من الذكاء موجود لدى الجميع؛ حيث يؤكد Ben Rejeb (2001): أن الذكاء خاصية مشتركة بين معظم الناس؛ فكما أن الناجحين دراسيًا أذكياء؛ فإن الفاشلين دراسيًا والمجرمين ومن يوصفون بالغباء لهم نصيب من هذه الخاصية أيضًا، بل ذهب إلى أنه لا يمكن نفي وجود قدر معين من الذكاء حتى لدى فاقدي الاتصال من ذوي القدرات العقلية المحدودة للغاية. (p14)

وفي إطار مدى إمكانية تنمية الذكاء والتساؤلات حول أثر عاملي الوراثة والبيئة؛ شكلت جمعية علم النفس الأمريكية لجنة خاصة عام (1994) لتحديد ما هو متفق عليه في القضايا الخلافية حول الذكاء (وضمت هذه اللجنة أحد عشر عالم نفس من أبرز الخبراء في موضوع الذكاء، برئاسة أولريك نيسر) حيث ورد في التقرير الصادر عن هذه اللجنة أن العوامل الوراثية تسهم بنسبة (50%) في تباين الدرجات على اختبارات الذكاء التقليدية، كما أشارت العديد من البحوث –وفقًا لهذا التقرير– إلى أن دور العوامل الوراثية يرتفع مع تقدم العمر الزمني حتى يصل إلى (75%) في أواخر مرحلة المراهقة؛ وبالتالي فهناك دور مشترك لكل من الوراثة والبيئة في نمو الذكاء. (طه، 2006، ص133) وفي ذات السياق قام العالم الأمريكي William Dickens –خلال عام (1999)– بعرض نظرية حظيت بشبه إجماع بين العلماء المهتمين بقضايا الذكاء؛ حيث تقول النظرية: إن من كانت لديه صفة جينية متوارثه تعطيه أفضلية في

مجال معين فإنه سيبدع إذا أتيح له الاستمرار في ذلك المجال؛ فلكل من الصفات المتوارثة والبيئة المحيطة دور في الذكاء وتطوير قدرات الإنسان العقلية. (كرامز، 2011)

وهو ما يستخلص منه أن لكل من الوراثة والبيئة دور في الذكاء، ورغم أن الاختلاف يكمن في نسبة تأثير كل منهما، إلا أن أنصار الاتجاه الذي يقول بوراثة الذكاء –مثل سبيرمان وجنسن– يؤكدون أنه من العبث محاولة تنمية الذكاء؛ في حين يرى الطرف الآخر –أنصار أثر البيئة– أن الذكاء يمكن تنميته؛ حيث يقول كرامز (2011) "إن الذكاء الإنساني ومهارات التفكير أمور يمكن تعلمها وتطويرها، وللبيئة دور هام في تعديل البناء التشريحي للمخ، والسنوات الأولى من عمر الطفل لها أثر بالغ؛ حيث تتفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية لتحدد كفاءة عمل الدماغ". (ص22) وإضافة إلى أن بعض العلماء –مثل تيرمان– حدد عمرًا زمنيًا (16 سنة) يتوقف عنده نمو الذكاء؛ فإن ما يسمى ببرامج تنمية الذكاء خلال المراحل العمرية المختلفة قد لا تختلف عن كونها تعليمًا مدرسيًا، كما أنها قد تعد برامج تنمية لمهارات التفكير التي تتطلبها الإجابة عن اختبارات الذكاء؛ حيث قال محمود (1985) "إن اختبارات الذكاء تتكون في حقيقتها من أسئلة ومشكلات تمثّل مواقفًا لها ما يقابلها في بيئة الفرد، وبعض هذه المواقف التي تتضمنها اختبارات الذكاء تشبه الخبرات التي يعالجها التعلم المدرسي ... كما يُعتمد على درجات التحصيل كمحكات أساسية لحساب صدق اختبارات الذكاء". (ص181) وأكد ذلك كل من كارتر وراسل (2010) بقولهما: "رغم أن حاصل ذكاء الفرد يظل ثابتًا طوال فترة حياته، ولا سبيل لزيادة معدل حاصل الذكاء لديه؛ فإنه من الممكن أن تعمل على تحسين أدائك في اختبارات حاصل الذكاء، من خلال التمرن على أنواع عديدة ومتنوعة من الأسئلة." وفي سياق متصل قالت سليمان (2011): "أظهرت نتائج الدراسات الحديثة أن نتائج اختبارات الذكاء لا تعبر حقيقة عن مستوى الذكاء، وأن هناك الكثير من مظاهر الذكاء التي تؤثر في التفكير الناقد لا تقيسها اختبارات الذكاء." (ص264)؛ لذلك فإن التساؤل الذي يبقى قائمًا ويحتاج إلى جهود بحثية هو: ما الذي تنميه برامج تنمية الذكاء؟ هل تنمي الذكاء فعلًا، أم أنها تنمي ما تقيسه اختبارات الذكاء؟ حيث إن المتأمل لبنود اختبارات الذكاء من منظور العمليات العقلية التي سيوظفها المجيب لحل بنود الاختبار قد يصنف اختبارات الذكاء على أنها اختبارات تقيس مستويات مختلفة من التفكير.

وخلاصة القول: إن الذكاء –سواء كان قدرة عامة أم مجموعة قدرات عقلية متنوعة، مستقلة أم غير مستقلة– هو إمكانية متاحة لدى الفرد، وفي المقابل فإن التفكير الناقد كعملية عقلية عليا تمثل عدة إجراءات معقدة يستخدم الفرد خلالها عدة مهارات في توظيف قدراته العقلية للوصول إلى ناتج تنطبق عليه معايير التفكير الناقد. واتساقًا مع ذلك فإنه كلما كان الذكاء مرتفعًا، كلما كانت العمليات العقلية أكثر كفاءة، كما أنه كلما اتسمت عملية التفكير الناقد بالكفاءة؛ كلما كان ناتج التفكير متفقًا مع معايير التفكير الناقد.

10.1. علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي

يقصد بالتحصيل الدراسي: أداء الطلاب في مجموعة من المواد التي يدرسونها، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه الطلاب في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين.

وقد أشارت الدراسات الحديثة مثل: (Grosser & Nel, 2013; Mahdeyh & Arefi, 2014) إلى وجود علاقة موجبة بين التفكير الناقد ومستوى التحصيل الدراسي، كما أشار Facione (2011) إلى وجود ارتباط إيجابي بين التحصيل الدراسي المرتفع لطلاب الجامعة وقدرتهم على التفكير الناقد، وأضاف العتيبي (2007): "أثبتت العديد من الدراسات وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير الناقد، كما يتفق معظم الباحثين التربويين بأن التفكير الناقد يعد أحد الدعائم الأساسية للنجاح في التحصيل الأكاديمي والحياة الشخصية". (ص20) وهو ما أكدته Steinke (2015) بقولها: "إن التفكير الناقد هو حجر الزاوية في كل نشاط أكاديمي" (p9) ومن الجانب الآخر فإن التحصيل الدراسي يعد أحد أبرز مصادر تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف والقواعد والمسلمات التي تشكل البنية المعرفية، ومما لا جدال فيه أن التفكير الناقد يحتاج إلى بنية معرفية متناسقة ومناسبة تمكن الطلاب من تناول ما يعرض عليهم بتفكير ناقد. وسيتم استعراض بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الناقد خلال فصل الدراسات السابقة؛ بإذن الله تعالى.

2. المحور الثاني: تنمية مهارات التفكير الناقد development of critical thinking skills:

يتناول هذا المحور الموضوعات الآتية: مراحل تنمية مهارات التفكير الناقد، أساليب تنمية مهارات التفكير الناقد في المؤسسات التعليمية، برامج تنمية مهارات التفكير الناقد، معوقات تنمية مهارات التفكير الناقد.

1.2. مراحل تنمية مهارات التفكير الناقد

يُقصد بالتنمية "الزيادة المقصودة المنظمة التي تتم وفق إجراءات تم التحقق من فاعليتها"، وتمر عملية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الفرد بمراحل متسلسلة نشرها مركز التفكير الناقد center critical thinking وهو مركز تأسس وتم الإعلان عنه خلال فاعليات المؤتمر الدولي الأول حول التفكير الناقد بجامعة سونوما بولاية كاليفورنيا الأمريكية عام 1980، وهو يمثل منظمة تعليمية غير ربحية تابعة لجامعة سونوما تعمل على تشجيع تطوير التعليم والمجتمع من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد. حيث نشر ما يسمى بنظرية المرحلة Stage A Theory التي بيّن فيها كلٌ من Paul & Elder (2010) المراحل التي يمر خلالها الفرد عند تنمية مهارات تفكيره الناقد، والتي تتمثل في ست مراحل هي:

1.2.2. المرحلة الأولى: المفكر غير المتأمل The Unreflective Thinker

هو المفكر الذي يجهل الدور الذي يلعبه التفكير في حياته، ويجهل أن التفكير غير السليم هو السبب في الكثير من مشاكله، كما يفتقد القدرة على تقييم مهارات تفكيره وبالتالي تحسينها، ويفتقر المفكر غير المتأمل إلى الإلمام بما يتطلبه التفكير الجيد من ممارسات منتظمة وتقييم دقيق وتحسين مستمر، بالإضافة إلى عدم الإلمام بمعايير التفكير الناقد.

أما مهارات التفكير التي يمارسها المفكر غير المتأمل فهي مجموعة متنوعة من المهارات غير المنتظمة التي لا يكون على علم بها، ومع ذلك يطبق هذه المهارات بشكل غير متسق بسبب عدم وجود المراقبة الذاتية، كما أن الأحكام المسبقة والمفاهيم المغلوطة غالبًا ما تؤثر سلبًا على تفكيره؛ لذلك إذا واجه المفكر غير المتأمل مشاكل في التفكير فإنه يفتقر إلى المهارات اللازمة لتحديد وإصلاح هذه المشاكل. ويتمثل دور المدرّب في التعرف على الوضع الحالي للمفكر غير المتأمل وتحديد خصائص تفكيره، ثم يعمل على مساعدته للتعرف على طبيعة التفكير عمومًا والتركيز على التفكير الناقد باعتباره المستهدف بالتنمية.

2.2.2. المرحلة الثانية: المفكر المتحدي The Challenged Thinker

ينتقل المفكر غير الواعي إلى مرحلة المفكر المتحدي عندما يصبح على بينة من تحديد الدور الذي يلعبه التفكير في حياته، ويدرك أن التفكير غير السليم قد يتسبب في مشاكل خطيرة، لأنه صار على علم بأن التفكير الجيد يتطلب تفكيرًا تأمليًا معتمدًا على التفكير من أجل تحسين التفكير، كما أن المفكر المتحدي يدرك أن التفكير يمكن أن يكون خاطئًا في بعض من الأحيان لكنه غير قادر على تحديد هذه الأخطاء بالقدر الكافي. أما مهارات التفكير التي يمارسها المفكر المتحدي فهي تشبه إلى حد ما المهارات التي يمارسها المفكر غير الواعي، بل إن اعتقاده –غير الواقعي– بأن تفكيره صار جيدًا بسبب الإلمام بطبيعة التفكير، قد يزيد من صعوبة التعرف على عيوبه.

ويتمثل دور المدرب في هذه المرحلة في ترسيخ مبدأ التواضع الفكري الذي يجعل المفكر المتحدي يدرك أن تفكيره قد يكون خاطئًا ويسعى إلى طلب المعرفة لتحسينه، والعمل على إثارة مناقشات والتشجيع على المشاركة فيها بتفكير ناقد، كما على المدرب أن يعمل على توضيح معايير التفكير الناقد اللازمة لتقييم التفكير.

3.2.2. المرحلة الثالثة: المفكر المبتدئ The Beginning Thinker

يتولى المفكر المبتدئ قيادة تفكيره بنشاط في مجالات متعددة من حياته، ومع علمه بوجود أخطاء في ممارسته للتفكير يتولى مسؤولية محاولة تحسينه؛ إلا أنه ما يزال يفتقر إلى القدرة على وضع خطة منهجية لذلك، أما مهارات التفكير التي يمارسها المفكر المبتدئ فهي تمكنه من مراقبة أفكار الآخرين أثناء المناقشات والبدء في محاولات لمراقبة أفكاره الخاصة، والمثابرة الفكرية للتعامل مع بعض مشاكل تفكيره إلا أنه حتى هذه المرحلة يعجز المفكر المبتدئ عن وضع حلول لهذه المشاكل.

ويتمثل دور المدرب مع المفكر المبتدئ في دعم التواضع الفكري ودعم المثابرة الفكرية، والاستفادة من اقتناعه بوجود بعض الأخطاء في التفكير وأنه قادر – كغيره– على تحسين وتطوير تفكيره؛ كما عليه أن يعمل على توضيح أهمية تنظيم طريقة التفكير وتوضيح بعض العادات الخاطئة في ذلك، وأن التفكير الخاطئ يمكن تعديله بالممارسة. مع التأكيد على أن يتولى المفكر المبتدئ المسؤولية الكاملة في تطبيق معايير التفكير على أفكاره.

4.2.2. المرحلة الرابعة: المفكر الممارس The Practicing Thinker

نتيجة لإحساس المفكر الممارس بضرورة ممارسة التفكير بانتظام وتعقل يتكون لديه إدراك للعادات المنتظمة التي يحتاجها لتحسين تفكيره، كما يدرك الميل الطبيعي للعقل البشري إلى التفكير الأناني وخداع الذات، وللتغلب على هذه العيوب يبدأ المفكر الممارس في تحليل تفكيره أثناء ممارسة دوره في العديد من مجالات الحياة، ومع ذلك ما يزال يفتقر إلى مستويات أعمق من التفكير، أما مهارات المفكر الممارس فهي تمكنه من التعبير بفاعلية عن نقاط القوة والضعف في أفكاره، كما يستطيع نقد أفكاره وأفكار الآخرين ولديه القدرة على مراقبة الأفكار بانتظام مما قد يمكنه من محاولة رصد الأنانية في تفكيره وتفكير الآخرين، إلا أن أغلب محاولاته لا تكون ناجحة كما ينبغي. ويتمثل دور المدرب في هذه المرحلة في دعم الطلاب وتشجيعهم على الممارسة المستمرة لتقييم الأفكار وإثارة التساؤلات حول سبب أخطاء التفكير، وتشجيعهم على الضبط الذاتي لمسار تفكيرهم واستمرار مراقبته.

5.2.2. المرحلة الخامسة: المفكر المتقدم The Advanced Thinker

يتمتع المفكر المتقدم بالفهم العميق للدور القوي الذي يلعبه التفكير في نوعية الحياة ويسعى باستمرار لأن يكون منصفًا ومستقلًا في تفكيره، كما يتميز بالقدرة على ممارسة التفكير الناقد في حياته اليومية ونقد عاداته، فضلًا عن إدراكه للعلاقة بين الأفكار والمشاعر والرغبات، أما مهارات التفكير التي يمارسها المفكر المتقدم فهي تمكنه من قيادة تفكيره بفاعلية.

دور المدرب في هذه المرحلة يتمثل في دعم الطلاب للاستمرار في ممارسة صفات المفكر الناقد خلال المناقشات التي يشرف على إدارتها وتقديم التغذية الراجعة لجميع الأطراف.

6.2.2. المرحلة السادسة: المفكر المكتمل The Accomplished Thinker

يتميز المفكر المكتمل بمراقبة تفكيره ووضع الاستراتيجيات لتحسينه باستمرار؛ بسبب استيعابه العميق للمهارات الأساسية للتفكير الناقد، وممارستها بكفاءة، كما له القدرة على تطوير رؤى جديدة للتعامل مع مشكلات التفكير التي قد تظهر في تفكيره أو تفكير الآخرين، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المفكر المنجز يعلم أنه غير معصوم من الوقوع في أخطاء التفكير كالتأثر بالذاتية أو غيرها؛ لذلك يسعى دائمًا لتقييم تفكيره في ضوء معايير التفكير الناقد، ويعمل على التطبيق والممارسة المستمرة في جميع مجالات ومواقف حياته، حتى يصبح التفكير الناقد سمة

من السمات التي تميز شخصيته. أما دور المدرب في هذه المرحلة فيتركز في تشجيع المتدربين على ممارسة مهارات التفكير الناقد وتطبيقها في جميع جوانب حياتهم. وقد تجدر الإشارة إلى أن نظرية المرحلة قامت على أربعة افتراضات هي:

7.2.2. افتراضات نظرية المرحلة:

1.7.2.2. أن هناك مراحل متوقعة يمر خلالها كل شخص يتطور كمفكر ناقد.

2.7.2.2. أن الانتقال من مرحلة إلى المرحلة التي تليها لا يتم تلقائيًا وليس من المحتمل أن يتم لا شعوريًا إنما يتوقف على التزام الفرد بتنمية تفكيره الناقد والانتقال إلى المرحلة التالية.

3.7.2.2. أن النجاح في الانتقال بين مراحل التفكير الناقد يرتبط بالتزام الشخص بتطوير تفكيره وبنوعية وعمق التعليم الذي يتلقاه.

4.7.2.2. قد يحدث تراجع في تفكير الفرد من المرحلة التي وصل إليها إلى مرحلة سابقة خاصة أثناء تنمية مهارات التفكير الناقد.

وتعتمد نظرية المرحلة تعريفًا إجرائيًا للتفكير الناقد هو: القدرة على تحسين عمليات التفكير بإخضاعها للتقييم الذاتي كمنهج تفكير في جميع مجالات الحياة. ويُعزى فشل بعض الأشخاص في التطور كمفكرين ناقدين – وفق هذه النظرية– إلى فشلهم في الاعتراف بأن التفكير المتروك دون مراقبة من المحتمل أن يضم بعض الخلل؛ لذا لا يحاولون التدخل في تفكيرهم بطريقة منهجية منتظمة، فيقعون ضحية للتفكير الأناني والميل تجاه خداع الذات.

3.2. أساليب تنمية مهارات التفكير الناقد في المؤسسات التعليمية

تتضمن تنمية مهارات التفكير الناقد توسيع العمليات المعرفية والابتعاد بها عن التمركز حول الخبرات الحسية البسيطة بالانتقال التسلسلي من المستويات الدنيا (التذكر والفهم) إلى مستويات أعلى لتشمل الممارسة الفعلية والتحليل والتركيب والتقويم، وفي هذا الصدد يقول Thompson (2011): "إن التفكير الناقد هو المهارة الأكثر قيمة من بين ما يمكن أن تورثه المدارس لخريجيها،... وتعليم التفكير الناقد يعد ضمن أبرز أهداف التعليم في جميع التخصصات والمراحل التعليمية، ومع ذلك لا يتحقق هذا الهدف غالبًا؛ بسبب تركيز معظم

المعلمين على معرفة الطالب لنص النتيجة دون العمليات العقلية التي أدت إليها".(P1) وفي سياق مشابه قال Kadir (2007): "رغم إجماع معظم المربين على أن يكون تعليم التفكير الناقد هدفًا من أهداف التعليم، إلا أن هذا الإجماع يتبدد عند الخوض في تفاصيل الكيفية التي ينبغي تعليمه بها". (p4) ومما قد يُعزى لتعدد الاتجاهات حول تحديد مفهوم التفكير الناقد ومهاراته؛ قال إيلدر وبول (2013): "لا توجد طريقة مثالية لتعلّم التفكير الناقد" (ص13) فقد تعددت الاتجاهات حول الأسلوب الأنجع الذي يمكن اتباعه لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المؤسسات التعليمية المختلفة، وفيما يلي عرض لأبرز هذه الاتجاهات:

1.3.2. الاتجاه الأول: تنمية التفكير الناقد خلال المقرر الدراسي

توضع المناهج الدراسية بعناية فائقة من قبل المختصين في أغلب الأنظمة التعليمية، وتُبنى على أسس وأهداف استراتيجية واضحة مضبوطة، مما رأى فيها أصحاب هذا الاتجاه مناخًا خصبًا لتنمية مهارات التفكير الناقد حيث أشار Valanides & Angeli (2009) إلى أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد خلال المقرر الدراسي بطريقتين هما:

1.1.3.2. الطريقة الأولى: طريقة الدمج (Infusion)

يركز المعلم عند اتباعه لهذه الطريقة على تنمية مهارات التفكير الناقد خلال تناوله لكل عنصر من عناصر محتوى المقرر الدراسي، كما عليه أن يجعلها هدفًا صريحًا، حيث يوضح مفهوم التفكير الناقد ومهاراته ومعاييره للطلاب بشكل صريح، ويذكرهم باتباعها أثناء النقاش والحوار الصفي الهادف، كما عليه أن يختار طريقة التدريس المناسبة ويدير الحوار ويعد أدوات التقييم بما يتناسب مع تحقيق هدف تنمية مهارات التفكير الناقد. ويؤكد أنصار هذه الطريقة مثل: (Brown, 1997; Fisher & Halpern, 1997; Kennedy, 2005) على أن تنمية مهارات التفكير الناقد باتباعها يؤدي إلى انتقال أثر التدريب على المهارات إلى مجالات أخرى، كما يؤكدون على أن برامج تنمية مهارات التفكير تعطي نتائج أفضل وأسرع إذا تم توضيح مفاهيم ومعايير المهارات التي نهدف إلى تنميتها لدى المتعلمين، إلا أن الاختلاف يكمن في التوقيت المناسب لعرض مهارات التفكير الناقد ومعاييره على الطلاب، حيث نادى البعض بأن يتم ذلك قبل الشروع في تدريس المقرر، وذهب البعض الآخر إلى أن يتم توضيح المهارات والمعايير عند شعور المعلم بأن هناك حاجة لذلك.

وقد وجّهت لهذه الطريقة عدة انتقادات أهمها: أن توضيح مهارات التفكير الناقد للطلاب وتذكيرهم بها بين الحين والآخر قد يصرف انتباههم عن التركيز في القضايا التي يتناولها موضوع الدرس، ونتيجة لذلك ظهرت الطريقة التالية:

2.1.3.2. الطريقة الثانية: طريقة الانغماس (Immersion)

تشبه هذه الطريقة سابقتها، من حيث تركيزها على تنمية التفكير الناقد خلال تدريس المقرر الدراسي، إلا أنها تختلف عنها في عدم توضيح مهارات التفكير الناقد ومعاييره صراحة للطلاب، إنما يهتم بها المعلم ويركز على تنميتها ضمنيًا خلال تناوله لموضوع الدرس دون تحويل انتباه الطلاب عن التركيز في القضايا التي يتناولها الدرس، إلا أن هذه الطريقة لا تحظى بقبول بعض المهتمين بهذا المجال مثل: McPeck (1990) وفي المقابل تلقى طريقة الدمج تأييدًا واسعًا استنادًا إلى نتائج بعض الدراسات التي تناولت هذه القضية مثل: (Behar & Niu, 2011; Burris, 2007; Heijltjes, 2014; Scott, 2008; Zohar & Weinberger & Tamir, 1994) حيث أثبتت هذه الدراسات أن توضيح مفهوم التفكير الناقد ومهاراته ومراحله ومعاييره للطلاب يؤدى إلى تحقيق نتائج أفضل وأسرع مما لو تم الاكتفاء بالتركيز على تنمية المهارات ضمنيًا دون الإشارة الصريحة إليها، بل ذهب Paul & Elder (2005) إلى أن "العمل على تنمية مهارات التفكير الناقد دون توضيح معاييره ومهاراته والكيفية التي يتم بها؛ يعد محاولات زائفة". (p1)

وفي هذا الإطار قال Ikuenobe (2001): "من يرغب في أن يكون مفكرًا جيدًا؛ عليه أن يفهم أساسيات التفكير والبنية التي يتم من خلالها". في:(Thompson, 2011)، وإضافة إلى ذلك فإن إقناع الطلاب بأهمية الهدف الذي يسعى المعلم لتحقيقه قد يسهم في رفع مستوى دافعية الطلاب وحماسهم ومساهمتهم الفاعلة في تحقيقه. أما بخصوص المخاوف من أن هذه الطريقة – الدمج Infusion– قد تصرف انتباه الطلاب عن التركيز في محتوى موضوع الدرس والقضايا التي يتناولها؛ فإن الباحث يرى أن التفكير الناقد كعملية عقلية عليا تُعد أداة يتم بها تناول القضايا والموضوعات الدراسية، ومثلها في ذلك كمثل استراتيجيات التدريس التي يتبعها المعلم أثناء تدريسه لمقرر دراسي معين، فانتقاء استراتيجية التدريس المناسبة واستخدامها بكفاءة قد يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل الطلاب وتحقيق أهداف تدريس المقرر؛ حيث أثبتت أغلب

الدراسات التي تناولت علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بينهما، وقد سبقت الإشارة إلى ذلك.

ومن الجدير بالذكر أن محاولات التغلب على عيوب الطريقتين أدّت إلى ظهور طريقة الأسلوب المختلط Mixed للتوفيق بين الطريقتين السابقتين، بجمع مزاياهما، والحد من العيوب المنسوبة إلى كل منهما، فمن أبرز خصائص هذه الطريقة أنها تُعنى بتزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة للإلمام بماهية التفكير الناقد ومهاراته ومعاييره وخصائصه ومراحله مع تضمينها في سياق الدرس والتركيز على تطبيقها خلال الأنشطة الصفيّة الملائمة، كما تدعم هذه الطريقة اتفاق معظم الباحثين على ضرورة تعليم وتدريب مهارات التفكير الناقد ضمن سياق ذي معنى له علاقة بموضوع مجال التخصص... (Dam & Volman, 2004)

2.3.2. الاتجاه الثاني: تنمية التفكير الناقد من خلال برامج خاصة مستقلة

يقوم هذا الاتجاه على تنمية مهارات التفكير الناقد باتباع برامج مستقلة عن المحتوى المعرفي لأي مقرر دراسي، وباعتبار التفكير الناقد نشاط عقلي لا يتم في الفراغ؛ فإن هذه البرامج توظف قضايا اجتماعية أو سياسية تحظى باهتمام الطلاب كأنشطة تدريبية يتم التطبيق عليها.

ويؤخذ على هذا الاتجاه أن بعض الدراسات أثبتت ضعف انتقال أثر التدريب –الذي تم وفق برامج تدريبية مستقلة– إلى مواقف الحياة الأكاديمية والاجتماعية. (Dam & Volman, 2004) كما أنه يتطلب إمكانيات مادية وتنسيق مع إدارة المؤسسة التعليمية، كما أن عدم تضمين البرامج التدريبية في المنهاج الدراسي قد يجعل الطلاب يعزفون عنها بسبب انشغالهم بمتطلبات المقررات الدراسية، وقد يؤدي الابتعاد عن الموضوعات الأكاديمية وتوظيف القضايا الاجتماعية إلى إعاقة تحقيق أهداف البرنامج بسبب ما للقضايا الاجتماعية والسياسية من حساسية في أغلب المجتمعات؛ لأن المدرب قد يواجه مقاومة للتغيير وتطرف في الرأي، مما يجعل مهمة انتقاء الأمثلة بالغة الصعوبة وتحتاج دراسات استطلاعية ودراية كاملة بطبيعة المتدربين وتوجهاتهم قبل إقرارها.

ورغم كل هذه المآخذ إلا أن أنصار هذا الاتجاه مثل: (De Bono, 1995; Dodd, 2004; Nickerson, 1984; Nurse, 2011) يؤكدون على مزاياه التي من أهمها: أن البرامج

الخاصة تكون مستقلة عن المقررات ولها توقيتها المناسب الذي يتم اختياره بعناية تامة بما لا يؤثر على الوعاء الزمني الخاص بالمقررات الدراسية، كما أن البرامج الخاصة المستقلة يقوم عليها متخصصون في حين قد لا تتوفر خاصية الكفاية عند بعض القائمين على تدريس المقررات الدراسية لتدريس مهارات التفكير الناقد. "ويؤيد Ennis (1991) الذي يُعد أحد أكبر المهتمين بالتفكير الناقد اتجاه العمل على تنميته خلال برامج تدريبية مستقلة تتضمن عرضًا واضحًا لمبادئ التفكير الناقد، كما يؤكد على أن التفكير الناقد من المهارات التي ينتقل أثر التدريب عليها إلى مواقف الحياة اليومية. وقد تنوعت البرامج التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد تبعًا لتنوع الاتجاهات النظرية والتطبيقية التي بُنيت على أساسها إلى العديد من الفئات نذكر بعضها بإيجاز – على سبيل المثال لا الحصر – فيما يلي:

1.2.3.2.برامج العمليات المعرفية:

تركز هذه البرامج على تطوير العمليات والمهارات المعرفية للتفكير الناقد؛ نظرًا لدورها الأساسي في اكتساب المعرفة، ومعالجة المعلومات، وتذكر Dodd (2004) أن من بين البرامج التي تقوم على تطوير العمليات المعرفية برنامج (The best-known thinking skills programme) الذي أعده Feuerstein (1980)، وبرنامج (Somerset Thinking Skills Course) الذي أعده Blagg (1989). والبرنامج الذي طوّرته Mary Meeker (1984) على أساس أُنموذج Guilford لبنية العقل، ويستخدم هذا البرنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد عند المراهقين والراشدين. (Nickerson, 1984)

2.2.3.2. برامج ما وراء المعرفة:

تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته، ودراسة كيفية حدوثه والتنبيه إلى مراقبته في ضوء مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم وهي المهارات الفرعية للتفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها. (جروان، 2007) وتعمل هذه البرامج على تشجيع المتدربين على التفكير حول تفكيرهم، ومن بين أبرز هذه البرامج برنامج الفلسفة للأطفال الذي اقترحه Lipman عام (1970) ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال من خلال الحوار الفلسفي، الذي يقوم على المناقشة حول كيفية إنتاج الأفكار وطبق هذا البرنامج في خمسين بلدًا وترجم إلى عشرين لغة. (Daniel & Auriac, 2011)

3.2.3.2.برامج التعليم بالاكتشاف:

تركز هذه البرامج على تزويد المتدربين بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، بإعادة بناء المشكلة وتمثيلها بالرموز والصور أو الرسم البياني؛ لتبسيطها، ومن البرامج التي تمثل هذا الاتجاه برنامج التفكير المنتج الذي اقترحه .Covington, et al. والبرنامج الأشهر في تنمية التفكير الذي يعرف ببرنامج الكورت CORT الذي صدر عام (1970) عن مؤسسة البحث المعرفي Cognitive Research Trust التابعة لجامعة كامبردج Cambridge تحت إشراف Edward De Bono وينطلق هذا البرنامج من مسلمة: (التفكير مهارة يمكن تعليمها) وعلى اعتبار أن التفكير يبسط المشكلة، ولا يعمل على تعقيدها، ويجب أن ينظر إليه كعملية بسيطة، وأن حل المشكلة يتم بإعادة تشكيلها ذهنيًا وليس معالجتها داخليًا. (De Bono, 1990) وعُدَّ هذا البرنامج من أضخم برامج تعليم التفكير – كمادة مستقلة – وقد نجح نجاحًا كبيرًا وانتشر انتشارًا واسعًا وتُرجم لعدة لغات منها العربية (العتيبي، 2007)، ويتكون البرنامج من ستة أجزاء يضم كل منها عشرة دروس يتمثل كل درس في نشاط يمارسه المتدربون تحت إشراف مختصين.

وإضافة إلى ما سبق يُنوّه هنا إلى وجود العديد من البرامج التي أُعدت لتنمية مهارات التفكير الناقد لم يتم ذكرها أعلاه – ليس إنقاصًا من أهميتها – إنما تم الاكتفاء بذكر البعض كأمثلة للإشارة إلى فئات برامج تنمية التفكير الناقد المستقلّة.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن عددًا من الباحثين الذين اهتموا بتنمية مهارات التفكير الناقد لم يقدموا برامجًا خاصة بقدر ما قدموا بعض الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد، وفيما يلي عرض لأبرز هذه الاستراتيجيات:

4.2. استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد

يُقصد بالاستراتيجية هنا مجموعة الإجراءات والممارسات التي تضم الأساليب والوسائل والأنشطة وطرق وأدوات التقييم التي يوظفها المدرب أو المعلم في تحقيق الأهداف التي يقصد بلوغها. (يسعى المعلم إلى تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية من خلال مجموعة من الأنشطة تركز على تحقيق القيمة التربوية المستهدفة، في حين يسعى المدرّب إلى تحقيق أقصى

قدر من الأداء في نشاط معين، سواء كان هذا النشاط عقلي أو بدني)، وكما تعددت الاتجاهات حول أساليب تنمية مهارات التفكير الناقد في المؤسسات التعليمية؛ فقد تعددت وجهات النظر حول الاستراتيجية الأنجع التي يمكن أن يتبعها المعلم أو المدرّب لتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث أورد بعض الباحثين المهتمين في هذا المجال مثل: (Angelo, 1995; Cheryl, 2005; Ijaiya & Alabi, 2010; Nurse, 2011, Ruff, 2005) وصالح (2014) عدة استراتيجيات يمكن اتّباعها في البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، وفيما يلي عرض لأبرزها بإيجاز:

1.4.2. استراتيجية الأسئلة:

تعتبر الأسئلة من أبرز الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ حيث تقول السرور (2005): "هناك علاقة قوية وثابتة بين التفكير الناقد والتساؤل، وبالتالي فإن هذه المهارة مبنية على التساؤل الذي يقود إلى المعرفة والحكم". (ص344) وباتباع هذه الاستراتيجية يُنبه الطلاب إلى موضوع ستتم مناقشته في الجلسة القادمة، وأثناء الجلسة يحث المدرب طلابه على ممارسة التفكير الناقد من خلال توجيه أسئلة مفتوحة النهايات مثل (لماذا؟ كيف؟ ماذا يحدث لو؟) على أن تكون الأسئلة من المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) كما يتم تبادل توجيه الأسئلة من قِبل الطلاب فيما بينهم، ويتمحور دور المعلم في إدارة الحوار وتحديد الإجابات السليمة وتوضيح المعايير التي يتم الحكم على نوعية الأسئلة ونوعية الإجابات في إطارها. (محمود، 2006، ص177)

2.4.2. استراتيجية التعلم التعاوني:

وفقًا لهذه الاستراتيجية يوضع الطلاب في مجموعات منظمة لتبادل الأفكار ومناقشتها، ودور المعلم هنا هو إثارة الأسئلة وتشجيع الطلاب على المشاركة وتقديم التغذية الراجعة لأفكار زملائهم، في ضوء معايير التفكير الناقد.

3.4.2. استراتيجية لعب الأدوار:

تتركز هذه الاستراتيجية في توزيع أدوار على الطلاب لتمثيل حوار تم إعداده بعناية لتحقيق أهداف تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث يمثل كل طالب دورًا محددًا (زعيم أو أب أو معلم أو طالب أو بائع...إلخ) في حين يتم تشكيل مجموعات أخرى للمراقبة والمشاهدة والانتقاد

وإبداء الآراء حول أدائهم وتحديد التحيزات وأخطاء التفكير وتقييم مهاراته. ويمكن أن يستخدم في هذه الاستراتيجية حوارات مكتوبة أو مقاطع تلفزيونية أو فيديوهات يتم اختيارها بعناية لتحقيق هدف تنمية مهارات التفكير الناقد، وتقول أمين (2008) "أن من مميزات هذه الاستراتيجية أنها تزيد الاحترام المتبادل بين المتدربين وتوثق الثقة في النفس والشعور بتحقيق الذات" (ص33).

4.4.2. استراتيجية تحليل السيناريو:

في ضوء هذه الاستراتيجية يعرض المدرّب قصّة خيالية (أو حقيقية)، ويطلب من واحد من المتدربين أن يتصور نفسه هو الشخصية الرئيسية في القصة، ثم يطلب منهم تدوين قائمة من الافتراضات التي قد تكونت لديهم عن الشخصية الرئيسية، ثم يطلب منهم تحديد أي من هذه الافتراضات يمكن التحقق منها، وأخيرًا يطلب منهم إعطاء وجهات نظر بديلة لأحداث السيناريو؛ وبذلك تتعمق لدى المتدرّب القدرة على الانضباط والتحرر من التحيزات الشخصية وإصدار الأحكام المسبقة كما أنه يصبح أكثر قدرة على إدراك وجهات نظر الآخرين بأن يتخيل نفسه في مواقعهم ونفس ظروفهم. (Sereni; Wood, 2015)

5.4.2. استراتيجية مؤتمر التعلم:

في هذه الاستراتيجية يتم تصميم الجلسات على غرار المؤتمرات العلمية، حيث يكلَّف كل طالب بالإعداد الجيد للموضوع وأثناء الجلسة يُعطى الوقت الكافي لعرض الفقرة الخاصة به، ثم يتم توجيه الأسئلة إليه من قِبل الطلاب والمعلم ويثار نقاش هادف بإدارة المعلم وتوجيهه وتركيزه على مهارات التفكير الناقد ومعاييره.

6.4.2. استراتيجية المهام الكتابية:

تتركز فكرة هذه الاستراتيجية في تكليف الطلاب بالكتابة حول موضوعات مختارة بعناية، في ضوء أسئلة تتطلب إجابات مدعمة بأدلة كافية أو فروض تتطلب إثبات أو نفي مدعّمة بالحجج اللازمة أيضًا.

7.4.2. استراتيجية تقييم الدروس:

تتمثل هذه الاستراتيجية في أن يقيم الطالب ما جرى أثناء الدرس من مناقشات بما في ذلك مشاركاته، حيث يدوّن كل طالب ملاحظاته في ورقة معدّة للغرض، ثم تُجمع الأوراق وتتم

مناقشتها مع الطلاب بتوجيه وإدارة المعلم، الذي يقدم تعليقه على كل تقييم ويشجع ما فيه من نقاط قوة وينبّه إلى نقاط الضعف كتغذية راجعة تهدف إلى تحسين مهارات التفكير الناقد.

8.4.2. استراتيجية الغموض:

وفقًا لهذه الاستراتيجية تُعرض على الطلاب معلومات أو أفكار أو مقاطع حوارية غامضة أو متضاربة أو غير واضحة، ويطلب منهم سبر أغوارها وفرزها؛ لتوضيحها مع عرض الأدلة والحجج التي تدعم أن توضيحهم سليم ويكشف الغموض عن تلك الأفكار أو المعلومات.

9.4.2. استراتيجية دراسة الحالة:

في هذه الاستراتيجية تُعرض حالة (قضية، أو قصّة، أو مشكلة، أو موقف ...إلخ) على الطلاب بهدف مناقشتها معهم، ويعمل المعلم على توجيه المناقشة بما يخدم تنمية مهارات التفكير الناقد، ويقول Herreid (2004): إن دراسة الحالة تنمي مهارات التفكير الناقد لأنها تتطلب إثارة الشك وتقصي الحقائق والأدلة والبحث في مدى صحتها والمرونة في تقييمها.

9.4.2. استراتيجية الأحداث المتناقضة:

تُعد استراتيجية الأحداث المتناقضة إحدى الاستراتيجيات التربوية المهمة المرتكزة على نظرة تصورية للتعلم تعتمد على النزاع الإدراكي كقاعدة لتطوير الأداء التصوري من خلال خلق التحدي والحافز الإدراكي، وهي الخطوة الأولى التي تقود إلى أي تعلم لاحق، فالحدث المتناقض أو الحدث المعارض للحدس يؤدي إلى الاستحواذ على الذهن لا بمعنى المغالاة في جعل المتعلم في حيرة بقدر ما هو إعمال العقل للوصول إلى حل لذلك التناقض. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى جعل المتعلم يفكر وينتج مستخدمًا معلوماته وقابليته في عمليات عقلية وعملية تنتهي بالوصول إلى النتائج، أما دور المعلم هنا فهو الإجابة عن الأسئلة ويعين الطلاب على التقصي من خلال مواقف معينة، أو أسئلة تفكيرية مفتوحة تتحدى تفكيرهم وتحثهم على التفكير. (جواد، 2015، ص443)

10.4.2. استراتيجية اورايلي Oreily:

يعتقد Oreily أن المؤرخين لا يتفقون بدرجة كبيرة في وجهات نظرهم حول الشخصيات والأحداث التي تجري في فترة زمنية محددة، وتدور بينهم الكثير من المناقشات عند تحليلهم

وتقويمهم للقضايا التاريخية، وتشكل مناقشاتهم اتجاهًا فعالًا في تنمية مهارة التفكير الناقد، ولكي يصبح الفرد مفكرًا ناقدًا عليه أن يكون يقظًا بصورة دائمة، ويستطيع المعلمون تعميق هذا الاتجاه من خلال تقديم مناقشة مقنعة حول موضوع –داخل الصف– يدور حول شيء يعتقد به الطلبة، ثم يظهر نقاط الضعف في المناقشة، وهنا على المعلم أن يعلم طلابه مهارة تحديد الدليل وتقويمه، إذ تبرز أهمية الدليل المقنع في دعم النظر أثناء المناقشة. (العفون وعبد الصاحب، 2012، ص75)

11.4.2. استراتيجية مكارثي Mccarthy:

تسمى هذه الاستراتيجية بأنموذج مكارثي نسبة إلى Bernice Mccarthy الذي طورها سنة (1987) وتتمثل هذه الاستراتيجية في مراحل تعلم رباعية متتابعة بتسلسل ثابت كما يأتي:

1.11.4.2. المرحلة الأولى: الملاحظة التأملية: يقوم المعلم في هذه المرحلة بتوفير الفرصة لانتقال المتعلم من الخبرات المادية المحسوسة إلى الملاحظة التأملية، بمعنى أن يبدأ المعلم بإبراز قيمة الخبرات التي سيتناولها الدرس، ويوضح الفوائد الخاصة التي سيجنيها المتعلم، ثم يعمل على إيجاد بيئة تعلم تعين المتعلمين على اكتشاف الأفكار دون أن يتم تقويمهم. فمثلًا: يقدم المدرب للمتدربين موضوع مهارات الاستدلال وفوائدها ويبين لهم أننا إذا عُدمنا هذه المهارات فإننا نتحول إلى عقول آلية تحتاج إلى كسر زجاج جميع نوافذ المبنى حتى ندرك أن زجاج النوافذ قابل للكسر.

2.11.4.2. المرحلة الثانية: بلورة المفهوم: ينتقل المتعلم من الملاحظة التأملية إلى بلورة المفهوم من خلال ملاحظاته، حيث يزود المعلم المتعلمين بالمعلومات ويقدم المفاهيم بطريقة منظمة ويشجعهم على تحليل البيانات وتكوين المفاهيم. فمثلًا: يقوم المدرب بتعريف مهارتي الاستنباط والاستقراء ويبين أنهما من مهارات الاستدلال، ويوضحهما بأمثلة.

3.11.4.2. المرحلة الثالثة: التجريب النشط: ينتقل المتعلم من مرحلة بلورة المفهوم إلى التجريب والممارسة العملية بمعنى أن تعلم المعرفة الجديدة لا يكتمل إلا باختبار هذه المعرفة وممارستها، حيث يتلخص دور المعلم في فسح المجال لقيام المتعلمين بالأنشطة والممارسات، ومتابعة أعمالهم وتوجيههم. فمثلًا: ليتأكد المدرب من فهم المتدربين لمهارتي الاستنباط والاستقراء يعرض بعض التدريبات ويطلب من المتدربين تصنيفها حسب المهارة التي يتضمنها

كل تدريب، كأن يعرض في أحد التدريبات: (جميع طلاب قسم الأحياء ناجحون، ومحمود طالبٌ بقسم الأحياء؛ إذن محمود ناجح) ويطلب من المتدربين تحديد المهارة المتضمنة في التدريب ثم يطلب منهم التمثيل لقلبها إلى مهارة استقراء، ويراقب محاولاتهم ويوجهها، حتى يتأكد من فهمهم للمهارتين.

4.11.4.2. المرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة: ينتقل المتعلم خلال هذه المرحلة من التجريب النشط إلى دمج المعرفة مع الخبرات الذاتية والتجارب الشخصية؛ فيوسع مفاهيمه السابقة ويطورها، ويتلخص دور المعلم في السماح للمتعلمين باكتشاف المعاني والمفاهيم بالعمل وتحدي المتعلمين بمراجعة ما حدث وتحليل الخبرات بمعايير الأصالة والملائمة. فمثلًا: يسمح المدرب بأن يناقش المتدربون مضمون المهارتين (الاستنباط، والاستقراء)، ويعرضوا تجاربهم معهما والمواقف التي سبق أن قاموا خلالها بتنفيذ المهارتين في حياتهم اليومية... إلخ.

12.4.2. استراتيجية Duron & Limbach And Waugh

تعتبر هذه الاستراتيجية تطوير وتنظيم لاستراتيجية الأسئلة لتناسب تنمية مهارات التفكير الناقد حيث قدم كل من: Duron & Limbach And Waugh (2006) أنموذجًا من خمس خطوات لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب خلال تدريسهم بالتخصصات المختلفة، وتتمثل هذه الخطوات الخمس في الآتي:

1.12.4.2. الخطوة الأولى: "تحديد أهداف التعلم" تتمحور هذه الخطوة في تحديد السلوك المطلوب من الطلاب والدور الذي ينبغي عليهم القيام به، وتحديد السلوك المستهدف لتحقيق مهارات تفكير عليا. فمثلًا: يحدد المدرب الأهداف السلوكية للجلسة التدريبية بدقة، كأن تتضمن أهدافها: (أن يمارس المتدربون مهارة التفسير)

2.12.4.2. الخطوة الثانية: "التدريس من خلال توجيه الأسئلة" وتتمحور هذه الخطوة في وضع الأسئلة المناسبة لموضوع الدرس وفئة الطلاب، وتوظيف استراتيجية الأسئلة خلال عرض الدرس، وتشجيع المناقشة التفاعلية بين الطلاب. فمثلًا: يسأل المدربُ المتدربين عن معنى التفسير، ومتى نستخدم هذه المهارة، وما الفرق بينها وبين الاستنباط أو التلخيص، وهل يستطيع

الطالب الذي تعلم بالتلقين وحفظ المقرر عن ظهر قلب "دون فهم" أن يفسر نصًّا من نصوص هذا المقرر، ويناقش المتدربين ويشجع الجميع على المشاركة.

3.12.4.2. الخطوة الثالثة: "التطبيق والممارسة قبل التقييم" وتتمحور هذه الخطوة في اختيار الأنشطة التي تعزز التعلم النشط، والاستفادة من جميع المعلومات والأفكار والتجارب والحوار المتبادل أثناء الدرس. فمثلًا: يعرض المدرب بعض الأنشطة المعدّة والتي تم اختيار محتواها بعناية؛ ليمارس المتدربون مهارة التفسير من خلالها.

4.12.4.2. الخطوة الرابعة: "الاستعراض، والصقل، والتحسين" حيث تتمحور هذه الخطوة في مراقبة الأنشطة الصفيّة واستعراض مشاركات الطلاب وصقلها وتحسينها، وتدوين ما يمثل تغذية راجعة لسلوك الطلاب أثناء ممارستهم للأنشطة المختلفة. فمثلًا: يحث المدربُ المتدربين على ممارسة مهارة التفسير وتبادل المناقشة فيما بينهم حيال التفسيرات المقدمة، ويقوم المدرّب هنا بتحسين التفسيرات المقدمة من المتدربين وتجويدها، مع بيان نقاط ضعفها ونقاط قوتها لصقلها وتحسينها.

5.12.4.2. الخطوة الخامسة: "تقديم التغذية الراجعة وتقييم التعلم" وذلك بتقديم التغذية الراجعة للطلاب، وتوفير فرصة للتقييم الذاتي، والاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين تنمية التفكير الناقد خلال الدروس اللاحقة. فمثلًا: يثني المدرب على كل متدرب قدم تفسيرًا ملائمًا لمعايير التفكير الناقد، ويدعم من كانت محاولاتهم ناقصة ويبين لهم أوجه القصور ويشجعهم على تقديم تفسيرات أفضل.

11.4.2. استراتيجية العفون وعبد الصاحب

قدمت نادية العفون ومنتهى عبد الصاحب (2012) استراتيجية لتدريس التفكير الناقد تهدف إلى تنمية التفكير الناقد عند الطلاب من خلال تدريس مهارات التفكير التي يمكن أن تُستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون الالتزام بأي ترتيب، وتقوم هذه الاستراتيجية على أن التفكير الناقد يتضمن ثلاث مهارات أساسية هي: فحص المعطيات، وتحليلها، وتقويمها، مع الإشارة إلى أن هذه المهارات ترتبط بالعديد من المهارات الفرعية مثل: كشف المغالطات، والتمييز بين الحقائق والادعاءات، وتحري التحيز، وتحديد قوة البراهين، وتقدير صحة الاستنتاج، وغيرها. ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجية من خلال اتباع خمس خطوات تتمثل في:

1.13.4.2. تحديد المهارة –أو المهارات– المراد تنميتها.

2.13.4.2. تصميم الخبرة التعليمية التي تخدم المهارة المراد تنميتها.

3.13.4.2. ترجمة الخبرة التعليمية إلى ورقة عمل تمثل نشاطًا تعليميًا يناسب الطلاب.

4.13.4.2. تقديم الأنشطة التعليمية للطلاب.

5.13.4.2. إتاحة الفرصة للطلاب لتنفيذ الأنشطة التعليمية من خلال العمل الجماعي.

وتؤكد هذه الاستراتيجية على ضرورة تعويد الطلاب على الحرية في طرح وجهات النظر، وتقبل الآراء، كما تؤكد على ضرورة وضع الطلاب في مواقف التحليل والنقد، واكتشاف العلاقات وأوجه التشابه والاختلاف.

يُلاحظ من خلال العرض الموجز لهذه الاستراتيجيات أن المحور الرئيس الذي تتمركز حوله استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد هو مشاركة الطلاب ودورهم الإيجابي الفاعل أثناء جلسة التدريب أو الحصة الدراسية، وقد خلص Ruff (2005) إلى أن العناصر الأساسية المتضمنة في أي استراتيجية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد هي: إثارة التساؤلات، وتشجيع الاستنتاجات، إضافة إلى بذل الجهد لتحقيق تنمية مهارات التفكير. في حين حددها Volman (2004) في: تطوير الأساس المعرفي للطلاب، وتشجيع التعلم، وتحفيز التفاعل بين الطلاب، وتوظيف مواقف الحياة الحقيقة في التعلم. (P359) ومن ذلك يُستخلص أن استراتيجيات تنمية التفكير الناقد غير مستقلة عن بعضها تمام الاستقلال؛ فإضافة إلى ما سبق يُلاحظ –مثلًا– أن استراتيجية التعلم التعاوني تتضمن طرح الأسئلة، والعكس صحيح؛ فاستراتيجية الأسئلة تتضمن تعاون المتدربين بتبادلها فيما بينهم، في حين يُلاحظ أن استراتيجية Duron & Limbach And Waugh تتضمن طرح الأسئلة والتعلم التعاوني، لذلك فإن توظيف إحدى الاستراتيجيات لا يعني عدم توظيف الاستراتيجيات الأخرى؛ مما يجعل اختيار استراتيجية "واحدة" مناسبة لأنشطة الجلسة التدريبية على قدر من الصعوبة؛ فعلاوة على تداخل أغلب الاستراتيجيات فيما بينها فإن تحديد الاستراتيجية الأنسب يتطلب إلمام المدرّب بطبيعة الطلاب (المتدربين) من حيث: (خلفيتهم المعرفية والثقافية، وبيئتهم الاجتماعية وتخصصهم الدراسي ، ومستوى تحصيلهم، ومهارات التفكير التي سبق تدربهم عليها، إضافةً إلى عددهم، والمرحلة العمرية التي ينتمون إليها، والوعاء الزمني المتاح للتدريب، ... إلخ)، فمثلًا: يغلب على

دراسة التخصصات الأدبية طابع المناقشة والجدل وتعدد الآراء والنظريات وتقييمها في ضوء تتبع تاريخها أو الظروف التي احتوتها مما قد يؤثر على بعض طلابها بنزوعهم نحو الدفاع عن اتجاهات دون غيرها، بل والتعصب لها أحيانًا، وفي المقابل يغلب على التخصصات العلمية التطبيقية اتباع الخطوات العلمية التجريبية وأدوات القياس الموضوعية، ومن ثم الوصول إلى النتائج الثابتة كالعلاقات الرياضية وغيرها؛ وهو ما قد يقطع الطريق أمام احتمالات ظهور آراء متباينة لدى طلاب هذه التخصصات، كما أن البيئة الثقافية والاجتماعية لها دورها في تحديد الاستراتيجية الأنسب لتنمية مهارات التفكير الناقد؛ فقد يُعاب على الأنثى المقيمة بالريف أن تناقش وتسأل وتبدي رأيها بكل حرية أمام المدرب أو زملائها الطلاب أو حتى الطالبات، وفي المقابل قد لا يُعاب ذلك على الأنثى المُقيمة بالمدينة؛ كما أن الاتجاه الذي تعتمده المؤسسة لتنمية مهارات التفكير الناقد قد يسهم في تحديد الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها؛ فعلى سبيل المثال إذا اتبعت المؤسسة التعليمية دمج تعليم مهارات التفكير الناقد ضمن مقرر دراسي بعينه أو ضمن جميع المقررات الدراسية، أو نظمت دورات تدريبية مستقلة لتنمية هذه المهارات؛ كل ذلك قد يكون له أثره في تحديد الاستراتيجية الأنسب لتنمية مهارات التفكير الناقد. وإضافة إلى كل ذلك فإن التجانس من حيث التخصص والعمر الزمني والبيئة الثقافية، ... إلخ، لن يلغي عامل الفروق الفردية بين أفراد المجموعة الواحدة المتجانسة؛ فالاستراتيجية التي تثبت فاعليتها مع البعض قد لا تكون كذلك مع آخرين؛ مما يجعل من الصعب –إن لم يكن من المستحيل– استخلاص استراتيجية واحدة مثالية لتنمية مهارات التفكير الناقد، وهو ما يدعم قول زيتون (2009): "إن فكرة الاستراتيجية الواحدة المميزة لا وجود لها على أرض الواقع." (ص8)؛ لذلك قد تبقى المرونة والتجريب والتنوع بل والإبداع في توظيف الاستراتيجيات هو السبيل الأنجع لجميع الظروف والموضوعات والأنشطة التدريبية.

5.2. عوامل ينبغي مراعاتها أثناء إعداد برنامج لتنمية التفكير الناقد

سبقت الإشارة إلى أن التفكير الناقد يمثِّل إحدى العمليات العقلية المركبة والمعقدة التي تتضمن مهارات معقدة أيضًا، وأن له معاييرًا تُقيَّم نواتجه بناءً عليها، كما أنه يمر بسلسلة من الخطوات التي تتضمن عمليات عقلية توصف بأنها عليا في كثير من الأحيان، كما سبقت الإشارة إلى تعدد وجهات النظر حول الأسلوب المناسب والاستراتيجية الأنجع لتنميته؛ من ذلك

يُستخلص أن إعداد برنامج لتنمية التفكير الناقد قد يتطلب وقفات عند العديد من العوامل التي ينبغي مراعاتها؛ لإدراك طبيعة الأثر الذي يمكن أن تُحدثه. وفيما يلي نناقش أبرز هذه العوامل:

1.5.2. الدافعية

تعد الدافعية إحدى العناصر المهمة التي يلزم توفرها لدى المتعلمين والمتدربين أثناء التدريب؛ فمن لا يريد مساعدة نفسه لن تستطيع مساعدته، وفي المقابل من أراد وصل؛ لذلك فإن أول العناصر التي ينبغي الاهتمام بها أثناء إعداد برامج تنمية التفكير الناقد هي الكيفية والأسلوب والخطوات التي سيتبعها المدرب لإقناع المتدربين بأهمية التفكير الناقد في جميع جوانب حياتهم، وإثارتهم للمشاركة بفاعلية ووعي كامل وإرادة صادقة لتنمية تفكيرهم خاصة وأن أبرز الباحثين المهتمين بهذا المجال مثل (Paul & Elder, 2005, 2007,2008) أكّدا على أن التفكير الناقد لا ينمو تلقائيًا إنما بإرادة ووعي ورغبة مقصودة في تنميته من المتدرب قبل المدرب. كما قالت بابطين (2006): "إن العوامل الدافعة تؤثر بصفة أساسية على جذب الانتباه، كما تحدد درجة حساسية الفرد لتناقض الأحداث فيكون هذا التناقض أساسًا لخلق التفكير الناقد". (ص65) وفي هذا الإطار لا ينبغي إغفال اثر روح الدعابة والتشويق والإثارة وطرح مشكلات تدفع الجميع إلى طلب المشاركة للإدلاء بوجهات نظرهم مما يحفز التفاعل البنّاء بين المتدربين.

2.5.2. الخلفية المعرفية

رغم أن التفكير الناقد –يعدُّ أداة ووسيلة لمعالجة المعلومات– يمكن توظيفه في المجالات المعرفية والحياتية المختلفة، إلا أن قدرًا محددًا من الخلفية المعرفية عن مجال بعينه يعد أمرًا ضروريًا لقيام الفرد بتفكير ناقد في هذا المجال؛ واتفق الباحثون مثل: (Bailin, S. & Case, R. & Coombs, J. R. & Daniels, L. 2014; Emily, 2011; Willingham, 2007) على أن للخلفية المعرفية دور في تباين نواتج التفكير الناقد من مجال إلى آخر؛ لذلك ينبغي مراعاة خصوصية المجال والخلفية المعرفية للمتدربين عند انتقاء الأمثلة التي سيتضمنها البرنامج التدريبي، وأن يتم توضيح مهارات التفكير الناقد ومعاييره وفقًا لهذه الخلفية، ومن المستحسن أن يتم الشرح والتوضيح في ضوء أمثله لها اهتمام مشترك بين أفراد المجموعة المتدربة كأن يكونوا

من تخصص واحد وتستقى الأمثلة من سياق ذلك التخصص، أو أن يتم توظيف مشكلات اجتماعية تحظى باهتمام مشترك من قبل أفراد المجموعة.

3.5.2. البيئة

تمثل البيئة إجمالي الأشياء والمكونات والظروف التي تحيط بنا، وهي منظومة معقدة يصعب فصل تأثير مكوناتها على الإنسان. لذلك لا ينبغي إغفال المكونات البيئية عند العمل على تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث يُلاحظ خلال عرض استراتيجيات تنمية التفكير الناقد أن الكثير من الاستراتيجيات يتعلق بالبيئة السائدة أثناء عملية التدريب، فاستراتيجيات التعلم التعاوني أو مؤتمر التعلم أو لعب الأدوار ...إلخ، إنما تمثل البيئة الاجتماعية التي ينبغي على المدرب أن يعمل على توفيرها أثناء عملية التدريب، وقد سبقت الإشارة إلى الأسس التي ينبغي مراعاتها أثناء اختيار الاستراتيجية الملائمة للفئة العمرية والمرحلة الدراسية للمتدربين، كما تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة توفير البيئة النفسية الإيجابية التي يسودها الاحترام والتقدير والمحبة والألفة بين المدرب والمتدربين، والعدالة في إتاحة الفرص للمشاركة في الحوارات والمناقشات وطرح الأسئلة والتشجيع المستمر وتقديم التغذية الراجعة في وقتها المناسب، كما لا ينبغي إغفال دور القدوة؛ فعلى المدّرب أن يتحلَّى بخصائص المفكر الناقد.

4.5.2. إعداد المدربين

يمثّل المدرب أحد أهم مكونات العملية التدريبية؛ فينبغي التأكد من خلفيته المعرفية بالتفكير الناقد وما يتعلق به من موضوعات لضمان عدم تأثير قصور المدرب في فاعلية البرامج التي تهدف إلى تنمية التفكير الناقد؛ فقد أجرى كل من Paul & Elder & Bartell دراسة سنة (1995) هدفت إلى تحديد مدى وعي المعلمين بمفهوم التفكير الناقد ومهاراته ومعاييره والممارسات التعليمية المثالية التي تعززه عند الطلاب، شملت الدراسة عينة ممثلة لأعضاء هيئة التدريس في 38 كلية ومؤسسة تعليمية لها علاقة بإعداد المعلمين في ولاية كاليفورنيا، أثبتت الدراسة أن 89% من أفراد العينة ادّعوا أن تنمية مهارات التفكير الناقد هي الهدف الأساسي للتعليم، في حين 19% منهم فقط هم من استطاعوا إعطاء تفسير واضح للتفكير الناقد، و9% فقط هم من ثبت أنهم يعملون على تنمية مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس، وأن 73% من أفراد العينة ادعوا أن طلابهم يفتقرون إلى معايير التفكير الناقد المناسبة لتوظيفها في تقييم

تفكيرهم، في حين تمكن 8% فقط من تعداد معايير التفكير الناقد. مما يدل على ضرورة إعداد المعلمين لتنمية مهارات التفكير الناقد عند طلابهم، فينبغي على المعلم (المدرب) أن يكون ملمّا بخصائص استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد ليتمكن من اختيار الاستراتيجية الأنسب لطلابه وظروف تدريبهم، وأن يكون قدوة لهم بممارسته لمهارات التفكير الناقد في جميع المواقف التعليمية أو الترفيهية أو غيرها.

وقد كشفت نتائج دراسة Abrami, Et al (2008) أن المدرب الذي تلقى تدريبًا خاصًا كان له أثرٌ إيجابيٌ دالًا إحصائيًا على نواتج التدريب، وإضافة إلى ذلك يشير Clark and Biddle (1993) إلى أن المعلم الذي يسعى لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابه عليه أن يمارس عدة أدوار أثناء عملية التدريس، أهمها: دور الباحث: (ليستخدم المعلومات الموثوقة)، دور الموجه: (ليوجه طلابه بعناية من خلال إجاباتهم المحتملة)، دور المستشار: (لتحديد المنهجية السليمة في التفكير وتوضيحها لطلابه)، دور الحَكَم: (للفصل في الخلافات التي قد تنشأ بين الطلاب أثناء النقاش)، دور المحلل: (لتحليل مشاركات الطلاب واستخلاص الأسباب والأدلة والتشجيع على الممارسات السليمة)، دور القاضي: (لتقييم مستوى النمو المعرفي لدى الطلاب). في: (Ruff, 2005)

وقد تجدر الإشارة هنا إلى أن السرور (2005) قامت بتلخيص الأسس التي ينبغي أن يلتزم بها مدرب مهارات التفكير الناقد كما يلي:

1.4.5.2. أن يكون المدرب ملمًّا بجزئيات القضايا والمشكلات أو المواد العلمية التي سيتم توظيفها في برامج تنمية التفكير الناقد.

2.4.5.2. أن يقبل المدرب جميع الإجابات عند طرحه للأسئلة، وحتى إن كانت الإجابات غير مقبولة منطقيًا أو خاطئة على المدرب أن يسترسل في توجيه بعض الأسئلة للمتدرب مثل (لماذا تعتقد ذلك؟)، (اشرح إجابتك ووضحها أكثر؟) أما إعلام المتدرب بالحكم على إجابته (موافقةً أو رفضًا) قبل أن يوضحها فذلك سيحد من تنمية مهارات التفكير الناقد؛ لأن معرفة سبب الإجابة والدفاع عنها وتقديم مبرراتها أهم من الإجابة ذاتها في مثل هذه المواقف التدريبية.

3.4.5.2. على المدرّب ألا يفترض أن المتدربين الذين يعطون نفس الإجابة، لديهم نفس الأسباب لاختيارها؛ لذلك عليه أن يتيح المجال للمتدربين حتى يقدموا وجهات نظرهم ويناقشهم حولها، ويتيح المجال لزملائهم حتى ينشأ الحوار الذي قد يفرز العديد من المواقف الإيجابية المشجعة التي تفيد عملية التدريب.

4.4.5.2. على المدرب أن يعمل على حل الأنشطة التدريبية بنفسه قبل جلسة التدريب، لكن عليه ألّا يلزم طلابه بهذه الحلول بل ولا يقيم حلولهم بناءً عليها، إنما يسترشد بها في توجيه تفكير المتدربين وعليه الاستعداد لأن تكون الحلول المقدمة من المتدربين أفضل من حلوله المسبقة للنشاط التدريبي، وفي تلك اللحظة عليه أن يعترف بالخطأ، وعليه أن يخبر المتدربين بأن نقاشهم الجيد وتوظيف مهاراتهم بشكل سليم جعله يغير رأيه بشأن الحلول التي عمل على تجهيزها مسبقًا؛ لأن ذلك –عندما يكون من القدوة– يفيد بأنه لا حرج من الاعتراف بالخطأ.

5.4.5.2. على المدرب أن يحفز ظهور آراء مختلفة ليثري الجلسة التدريبية بالنقاش ودفاع كل اتجاه عن وجهة نظره؛ لأن اتفاق الجميع حول وجهة نظر واحدة لن يثري النقاش ولن ينقب عن أدلة جديدة.

6.4.5.2. على المدرّب أن يكون مستمعًا جيدًا أثناء النقاش، وأن ينتبه لكل ما يقال بما في ذلك التعليقات التي قد تصدر من بعض المتدربين؛ حيث إن إغفال المدرب لخاصية الاستماع الجيد والتركيز قد يضيع أفكارًا مهمة وثمينة يمكنه أن يحقق بعض أهداف العملية التدريبة من خلالها.

7.4.5.2. على المدرب ألا يفترض تلقائيًا بأن سؤال المتدرب وتعليقه يجب أن يؤخذ بظاهره؛ لذلك عليه أن يحاول النظر فيما هو خلف السؤال أو التعليق، وأن يناقش ويستفسر حتى يتبين المعنى الحقيقي الذي يقصده المتدرب، ففي كثير من الأحيان يطلق البعض عبارات قد تبدو بديهية ومألوفة لكن بتحليلها وسبر أغوارها تتجلى معانٍ جديدة يمكن توظيفها خلال التدريب.

من ذلك يُستخلص أن دور المدرب في عملية تنمية مهارات التفكير الناقد يتمحور في تشجيع المتدربين وحثهم على ممارسة المهارات في ضوء معايير التفكير الناقد، وأن يظهر الاهتمام والحماس وألا يكون فاترًا أثناء النقاش؛ ليقود ويوجه العملية التدريبية، كما على المدرب

ألا يغفل مراعاة ظروف التدريب من حيث الوعاء الزمني المناسب للبرنامج بما لا يتعارض مع الزمن المتاح فعليًا للتدريب، ومكان التدريب من حيث الوسائل والتجهيزات المتاحة، والإمكانات المتوفرة لإعداد متطلبات الأنشطة التي سيمارسها المتدربون أثناء جلسة التدريب والأنشطة المكمّلة خارجها.

3. خلاصة الفصل الثاني (الإطار النظري)

ناقش هذا الفصل العديد من الموضوعات التي وردت ضمن محوري التفكير الناقد، وتنمية مهارات التفكير الناقد وخلص الباحث من خلال ذلك إلى الآتي:

1.3.رغم ما يمثله التفكير الناقد من حاجة عالمية ملحّة؛ لمواكبة التطور المتسارع الذي يميز هذا العصر، ورغم ما حظي به من اهتمام في أوساط الباحثين والعلماء المتخصصين في المجال، إلا أنه لا زال يفتقر إلى تحديد مفهوم واضح وتعريف جامع مانع يحدد ماهيته وخصائصه ومهاراته الفرعية، وفي الوقت ذاته يجدر التنويه هنا إلى أن عدم اتفاق العلماء والباحثين على تحديد مفهومه لم يثنيهم عن إعداد وتطوير البرامج التدريبية لتنميته لدى شرائح متنوعة وفئات عمرية مختلفة من أفراد المجتمع. وقد تبنت الدراسة الحالية تعريف Watson & Glaser (2008, 2009, 2012) الذي ينص على أن التفكير الناقد: "هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلًا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة."

2.3. اختلفت اتجاهات العلماء والباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد تبعًا لاختلاف اتجاهاتهم في تحديد مفهومه، فقد ذكر العديد من العلماء مهارات فرعية للتفكير الناقد وردت واضحة في أدوات قياسه، إلا أن المهارات التي وردت في اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد والتي تتحدد في مهارات: (التعرّف على الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج) وتمثل هذه المهارات اتجاه علم النفس المعرفي في تحديد مفهوم التفكير الناقد ومهاراته؛ حيث تضمنت أغلب المهارات المعرفية الواردة في أبرز أدوات القياس؛ مما دفع الباحث إلى اعتمادها كمهارات التفكير الناقد في هذه الدراسة؛ حيث إن تبني الدراسة الحالية

لمهارات التفكير الناقد الواردة في اختبار Watson & Glaser قد يجنبها مآخذ عدم توفر تعريف –مجمع عليه– يحدد مفهوم التفكير الناقد، وما قد يترتب على ذلك من تساؤلات حول كيفية تنمية وقياس ما لم يتم تحديده بدقة تامة؛ حيث إن هذه المهارات –التي تهدف الدراسة الحالية إلى تنميتها من خلال جلسات البرنامج التدريبي– محددة تحديدًا دقيقًا، ولا خلاف حول انتمائها إلى مهارات التفكير الناقد، ثم إن قياسها يتم باختبار يستخدم على نطاق واسع في قياس هذه المهارات، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية في العديد من الدراسات العربية والأجنبية.

3.3. يمثّل اتفاق العلماء والباحثين على معايير التفكير الناقد (الوضوح، الصحة، العلاقة بالموضوع، الاتساع، العمق، المنطق، الأهمية، العدالة) أبرز نقاط الالتقاء التي تؤطر التفكير الناقد، وبالتالي ينبغي مراعاة هذه المعايير عند العمل على تنمية مهارات التفكير الناقد وفق أي أسلوب أو استراتيجية، كما ينبغي تنبيه المتدربين إليها وتوضيحها لهم.

4.3. يمرُّ التفكير الناقد عبر خطوات متسلسلة، وقد تعترض هذه الخطوات بعض المعوقات التي تحول دون التفكير الناقد، تمثلت هذه المعوقات في معوقات أساسية عامة وأخرى مرتبطة باللغة المستخدمة، وثالثة مرتبطة بالمنطق والإدراك، ورابعة مرتبطة بعوامل نفسية واجتماعية.

5.3. للتفكير الناقد علاقة تربطه بغيره من مهارات التفكير العليا، المتمثلة في (التفكير الابتكاري، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفكير ما وراء المعرفي) حيث يتأثر بها ويؤثر فيها، كما تبين أن المنطق ليس مرادفًا للتفكير الناقد بل يُعد اتصاف الأفكار بالمنطقية إحدى خصائص نواتج التفكير الناقد، وتبين أيضًا أن أغلب الأبحاث تشير إلى وجود علاقة موجبة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

6.3. أما فيما يتعلق بمحور تنمية مهارات التفكير الناقد فقد تبين من خلال مناقشة موضوعاته أن لتنمية مهارات التفكير الناقد أهمية بالغة تنبهت لها العديد من أنظمة التعليم والتربية في العالم، كما أن المفكر الناقد يتمتع بخصائص فريدة تطمح أغلب المؤسسات التعليمية في إكسابها لطلابها، مما يزيد من أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد للطلاب في جميع المراحل الدراسية.

7.3. خلال تنمية مهارات التفكير الناقد يمر الفرد بست مراحل وردت في نظرية المرحلة التي نشرها مركز التفكير الناقد هي: (المفكر غير المتأمل، المفكر المتحدي، المفكر المبتدئ، المفكر الممارس، المفكر المتقدم، المفكر المكتمل)؛ حيث ينبغي توعية المتدربين بها ليتنبهوا إلى خصائص تفكيرهم في كل مرحلة.

8.3. تعددت وجهات النظر حول الأسلوب الأنجع في تنمية مهارات التفكير الناقد، وخلص الباحث من مناقشة أبرز هذه الاتجاهات أن لكل منها مميزات وعيوب؛ لذلك يرى أن يؤخذ بجميع هذه الاتجاهات لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المؤسسات التعليمية، حيث ينبغي عدم إغفال هدف تنمية هذه المهارات ضمن تدريس المقررات الدراسية وكذلك تدريس مقرر يتضمن موضوعات التفكير الناقد ومهاراته ومعاييره، كما أن للبرامج المستقلة دورها المهم ومميزاتها التي قد تعطي أفضل النتائج في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد؛ لذلك ينبغي إعداد برامج خاصة في ضوء بيئة المتدربين وخصائصهم، يتم تدريب الطلاب من خلالها كلما استدعت الحاجة وتوفرت الظروف الملائمة.

9.3. اقترح بعض العلماء استراتيجيات يتم توظيفها ضمن الاتجاهات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد، ولا ينبغي تفضيل إحدى هذه الاستراتيجيات عن أخرى؛ فقد يتم استخدام عدة استراتيجيات في برنامج تدريبي واحد، إلا أن استراتيجية الأسئلة تحتل الصدارة في تنمية مهارات التفكير الناقد، لأن الأسئلة تمثّل مشكلات والمشكلات هي المحرك الأساسي للتفكير.

10.3. توجد عوامل ينبغي مراعاتها أثناء إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد أبرزها الدافعية، والخلفية المعرفية للمتدربين، والإعداد الجيد للمدربين، والبيئة الملائمة للتدريب.

واستكمالًا لأدبيات الدراسة يعرض الباحث ما تسنى له الاطلاع عليه من دراسات سابقة ذات علاقة بهذه الدراسة ومتغيراتها في الفصل الآتي:

الفصل الثالث

الدراســـــات السابقـــــة

وفروض الدراسة ومتغيراتها

يتضمن هذا الفصل أربعة محاور هي:

1. المحور الأول: دراسات تناولت مفهوم التفكير الناقد ومهاراته
2. المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد
3. المحور الثالث: دراسات تناولت علاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات
4. المحور الرابع: الخلاصة
5. فروض الدراسة ومتغيراتها

حظي التفكير الناقد باهتمام متزايد منذ ثمانينات القرن الماضي، حيث تناولته العديد من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية بأهداف متعددة منها تحديد مفهومه وسبل تنميته وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، وسعيًا من الباحث لتحقيق أهداف الدراسة الحالية اطّلع على ما تسنى له من الدراسات السابقة ذات العلاقة، حيث يتم عرضها خلال هذا الفصل مرتبة الأقدم إلى الأحدث في ثلاثة محاور كما يلي:

1.المحور الأول: دراسات تناولت مفهوم التفكير الناقد ومهاراته

رغم ندرة الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التفكير الناقد ومهاراته وخاصة في العالم العربي فإن المحور الأول يستعرض أبرز الدراسات التي تسنى للباحث أن يطلع عليها كما يلي:

1.1.دراسة: Adler & Annis & Arons & Bell & Beyer & Blatz et (1990) في: (Facione, 1990)

يُعد مفهوم التفكير الناقد من المفاهيم التي تباينت الآراء ووجهات النظر حول تحديده بدقة، رغم الاهتمام المتزايد بدراسته ووضع الخطط لتنميته باعتباره أحد الأهداف الأساسية للتعليم في الكثير من دول العالم؛ وكأحد مظاهر هذا الاهتمام أشرفت الجمعية الأمريكية للفلسفة American Philosophical Association بالتعاون مع جامعة كاليفورنيا على مشروع بحثي هدف إلى تحليل التفكير الناقد وتحديد مفهومه ومهاراته الأساسية ومعاييره وأسس تنميته وتقييمه، حيث تشكلت لجنة من (46) خبيرًا من مختلف أنحاء الولايات المتحدة وكندا مثلوا عدة حقول أكاديمية بواقع (52%) من مجال الفلسفة، و(22%) من مجال التربية والتعليم، و(20%) من مجال العلوم الاجتماعية، و(6%) من مجال العلوم الطبيعية، وبدأت هذه اللجنة أعمالها يوم 1988/02/11م، حيث اعتمدت المنهج النوعي الذي يعرف بطريقة "دلفي Delphi" كمنهج للبحث، حيث تتخذ القرارات النهائية بالتوافق بعد إتاحة الفرصة للمشاركين لإبداء الآراء والتعليق والاعتراض وتقديم الحجج، واتفق خبراء دلفي على تحليل التفكير الناقد ودراسته انطلاقًا من تحديد عناصره الأساسية، وبعد اجتماعات ومباحثات علمية استمرت نحو عامين أنهى الفريق البحثي أعماله في شهر نوفمبر 1989م، وأعلنت النتائج النهائية للدراسة سنة 1990م خلال مؤتمر عُقد بالخصوص (سُمّي بمؤتمر دلفي نسبةً إلى المنهج المتّبع) وفيما يلي عرض لأبرز النتائج ذات العلاقة بالدراسة الحالية: (Facione, 1990)

1.1.1. مفهوم التفكير الناقد: برز التعريف الذي يضم المهارات المعرفية التي حظيت بقبول أغلب المشاركين وينص على أن التفكير الناقد هو: حكم ذاتي التنظيم يتجسد في تفسير النتائج وتحليلها وتقييمها والاستنتاج منها، وتفسير الأدلة وشرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين والمنهجية مرجعية المعيار أو الحكم الذي تستند إليه. ويعتبر التفكير الناقد تحريرًا للتعليم، ومصدرًا لقوة الإنسان في حياته المدنية والشخصية؛ لذلك فإن التعليم الجيد للتفكير الناقد يعني العمل تجاه تحقيق المُثل العليا؛ فهو يجمع بين تطوير المهارات المعرفية مع رعاية الخصائص الشخصية التي تعد أساسًا للمجتمع العقلاني والديمقراطي.

2.1.1. أبعاد التفكير الناقد: اتفق أعضاء الفريق البحثي على أن للتفكير الناقد بعدين أساسيين:

1.2.1.1. البُعد المعرفي (المهارات المعرفية للتفكير الناقد) للتفكير الناقد ست مهارات معرفية هي: التفسير– التحليل– التقييم– الاستدلال– الشرح والتفصل– التنظيم الذاتي، أوصوا بأن تشملها أهداف تنمية وتقييم مهارات التفكير الناقد، كما أجمعوا على أن نمو إحدى هذه المهارات منفردة قد يؤدي إلى تحسين مستوى التفكير الناقد إلا أن الاهتمام بتنميتها مجتمعة أولى. ومن الجدير بالذكر هنا أن الخبراء أشاروا إلى أن تحديد هذه المهارات لا يستبعد المهارات الأخرى التي طرحها بعض المشاركين إلا أن التوافق تم على هذه المهارات الست، كما أن هذه المهارات ترتبط ارتباطًا وثيقًا مع غيرها من مهارات التفكير العليا كمهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الابتكاري.

2.2.1.1. البعد الوجداني: اتفق خبراء دلفي على أن المهارات المعرفية لا تعمل في معزل عن الجانب الوجداني، حيث يتصف المفكر الناقد بالفضول وحب الاطلاع، والثقة والانفتاح على الآخر والمرونة والتكيف مع المواقف والظروف المختلفة، كما أنه منصف في التقييم، وصادق في مواجهة التحيزات الشخصية، ويتصف بالحكمة والاستعداد لإعادة النظر، ومثابر في البحث عن المعلومات ذات الصلة، بالإضافة إلى التعقل في اختيار المعايير...إلخ، وأكد الخبراء على ضرورة الاهتمام بترسيخ هذه الفضائل والصفات في شخصية المتعلم خلال جميع مراحل التعليم؛ ليتمكن من ممارسة التفكير الناقد خارج النطاق الأكاديمي.

.2.1 دراسة Gordon (2000)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى اتفاق مدرسي أقسام التمريض بالمرحلة الثانوية في تعريفهم للتفكير الناقد مع غيرهم من مدرسي التخصصات الأخرى.

تكوّنت عينة الدراسة من (201) مدرسًا من مدرسي المرحلة الثانوية في ولاية ميسوري Missouri جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة استبيانًا تم إعداده بهدف الكشف عن تصور المدرسين للتفكير الناقد ومهاراته وخصائص المفكر الناقد.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا (لم يبين اتجاهها) بين مدرسي قسم التمريض وغيرهم من مدرسي التخصصات الأخرى، مما يشير إلى تباين تصور المدرسين للتفكير الناقد ومهاراته وفقًا لاختلاف التخصص المهني.

.3.1 دراسة: Kadir (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المفاهيم التي وردت في الأدب بخصوص تحديد التفكير الناقد ومدى إمكانية إيجاد مفهوم يحظى بإجماع الاتجاهات التي تناولت تفسيره.

اتبعت الدراسة منهج التحليل الوصفي لمفاهيم التفكير الناقد، حيث صنفت المفاهيم إلى ثلاثة اتجاهات هي: الاتجاه الفلسفي والاتجاه النفسي والاتجاه التربوي،

وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه الفلسفي تركز في تحديد نواتج التفكير الناقد وتقييم الاستنتاجات منطقيًا، في حين تركز الاتجاه النفسي في تحديد المهارات المعرفية للتفكير الناقد والعمليات العقلية التي يتم من خلالها، أما الاتجاه التربوي فقد جمع بين الاتجاهين (الفلسفي، والنفسي) كما ربط التفكير الناقد بالمستويات العليا في تصنيف بلوم للمستويات المعرفية. وأضاف معد هذه الدراسة: إن إيجاد مفهوم يحظى بإجماع الاتجاهات التي تناولت تفسير التفكير الناقد لا يزال بعيد المنال؛ لأن طبيعة التفكير الناقد وتعدد الاتجاهات التي قدمت تفسيرًا له تقاوم فرض حدود معينة عليه. وأردف قائلًا: إن عدم التمكن من الوصول إلى مفهوم مجمع عليه يجب ألا يثني الذين يناصرون تنمية التفكير الناقد من توظيفه في التعليم بطريقة هادفة وبناءة، وينبغي أن يتم التركيز على تنميته وإدراجه ضمن برنامج التعليم بغض النظر عن عدم وجود تعريف متفق عليه.

4.1. دراسة : السنافي (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها، وإيجاد العلاقة بين معرفتهم للمهارات وممارستهم لها، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والتخصص.

تكوّنت عينة الدراسة من (50) معلمًا ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الحولي بدولة الكويت، خلال العام الدراسي (2007/2006)، واستخدمت الدراسة قائمة بمهارات التفكير الناقد الأساسية والفرعية من إعداد وتقنين الباحثة.

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1.4.1. بلغ متوسط معرفة المشاركين لمهارات التفكير الناقد ما نسبته (76%) وهي أقل من النسبة المقبولة تربويًا التي تبنتها الباحثة وهي (80%).

2.4.1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معرفتهم لمهارات التفكير الناقد لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين ذوي الخبرة (أكثر من خمس سنوات) والأقل منهم خبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى، أما بالنسبة لمتغير التخصص فلم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائيًا.

3.4.1. بلغت ممارسة المشاركين لمهارات التفكير الناقد ما نسبته (65%) وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين معرفتهم للمهارات وممارستهم لها.

4.4.1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارستهم لمهارات التفكير الناقد لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين ذوي الخبرة (أكثر من خمس سنوات) والأقل منهم خبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى، أما بالنسبة لمتغير التخصص فلم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائيًا.

5.1. دراسة Bataineh & Alazzi (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إدراك معلمي المرحلة الثانوية بالأردن لمفهوم التفكير الناقد ومهاراته ومعاييره وخصائصه واستراتيجيات تدريسه.

تكوّنت عينة الدراسة من اثني عشر معلمًا من معلمي المقررات الاجتماعية بثلاث مدارس ثانوية بمدينة عمّان بالأردن، واتبعت الدراسة المنهج النوعي حيث تم إجراء مقابلات مع المشاركين.

أظهرت النتائج أن المعنى العلمي للتفكير الناقد لم يكن مألوفًا لدى معظم المشاركين كما أنهم ليسوا على إلمام بمهاراته واستراتيجيات تدريسه، وأفادوا أنهم لم يتعلموه تعليمًا مباشرًا خلال سنوات دراستهم، وأنهم لا يعلّمونه بصورة مباشرة لطلابهم أيضًا؛ وعللوا ذلك بأن دليل المعلم والخطة التدريسية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لا تتطرق إلى تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل مباشر.

6.1. دراسة: Allamnakhrah (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على مدى إدراك الطلاب للتفكير الناقد وكيفية تعليمه في كليات التربية بالجامعات السعودية.

تكوّنت عينة الدراسة من اثني عشر طالبًا بواقع أربع طلاب من كل مستوى تحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) تم اختيارهم من طلاب السنة الأخيرة بكليات التربية بجامعتي الملك عبد العزيز، والجامعة العربية المفتوحة، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعية لتحقيق أهدافها؛ حيث عُقدت ثلاث جلسات لمناقشة التفكير الناقد وكيفية تعليمه في كليات إعداد المعلمين، بواقع جلسة مع طلاب جامعة الملك عبد العزيز وجلسة مع طلاب الجامعة العربية المفتوحة، وجلسة ثالثة جمعت طلاب الجامعتين. وأظهرت نتائج الدراسة أنه رغم تعدد وجهات نظر المشاركين حول مفهوم التفكير الناقد، إلا أنهم يدركون أهمية تنمية مهاراته لدى طلاب كليات التربية؛ باعتبار أن مسؤولية تعليمه للأجيال القادمة تقع على عاتقهم، وفي سياق كيفية تعليمه في كلياتهم أبدوا عدم رضاهم عن أسلوب التدريس المتبع "التلقين"، وأشاروا إلى ضرورة إحداث إصلاحات في نظام التعليم تشمل وضع استراتيجية شاملة لتنمية مهارات التفكير الناقد.

ويستعرض الجدول رقم (1) ملخصًا لجميع الدراسات التي تم عرضها خلال هذا المحور وذلك لتسهيل المقارنة بين أهداف هذه الدراسات وطبيعتها ونتائجها:

الجدول رقم (1)

ملخص الدراسات السابقة التي تم عرضها خلال المحور الأول

الدراسة	هدفها	طبيعتها	نتائجها	ملحوظات
1.1 Adler. et (1990)	تحديد مفهوم التفكير الناقد	اتبعت طريقة دلفي للتوصل إلى اتفاق (46) خبيرًا من الولايات المتحدة وكندا.	توصلت إلى تحديد مهارات معرفية ووجدانية للتفكير الناقد وحددته في ضوئها.	نتائج الدراسة لم يتم إجماع الخبراء عليها إنما اتخذ القرار باعتماد الأغلبية.
2.1 Gordon (2000)	تحديد مدى الاتفاق في تعريف التفكير الناقد	استخدم الباحث استبيان اطلع من خلاله على مدى اتفاق (201) مدرس بالمرحلة الثانوية بولاية ميسوري الأمريكية.	وجود فروق دالة إحصائيًا بين تصورات المعلمين للتفكير الناقد حسب تخصصاتهم.	تشير هذه الدراسة إلى عدم وضوح التفكير الناقد لدى معلمي المرحلة الثانوية.
3.1 Kadir (2007)	تحديد مفهوم مجمع عليه للتفكير الناقد	اتبعت منهج التحليل الوصفي لمفاهيم التفكير الناقد الواردة في الأدب حيث صنفتها إلى ثلاث اتجاهات هي (الفلسفي، النفسي، التربوي).	تركز الاتجاه الفلسفي في تحديد نواتج التفكير الناقد وتقييمها منطقيًا، وتركز الاتجاه النفسي في تحديد المهارات المعرفية، وجمع التربوي بين الاتجاهين.	أكد معد الدراسة: أن إيجاد مفهوم يحظى بإجماع لا يزال بعيد المنال؛ لأن طبيعة التفكير الناقد تقاوم فرض حدود عليه.
4.1 السنافي (2008)	تقدير مدى معرفة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد	عرضت قائمة بمهارات التفكير الناقد على (50) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، وطلبت منهم التعرف عليها وبيان مدى ممارستها أثناء التدريس	بلغ متوسط معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد (76%) وهو أقل من المستوى المقبول تربويًا حسب الباحثة، كما أن ممارسة المعلمين للمهارات بلغت (65%)	المستوى المقبول تربويًا للوعي بمهارات التفكير الناقد –حسب الباحثة– هو (80%)
5.1 Bataineh & Alazzi (2009)	تقدير مدى إدراك معلمي المرحلة الثانوية لمفهوم التفكير الناقد ومهاراته ومعاييره.	اتبعت الدراسة المنهج النوعي حيث تم إجراء مقابلات مع (12) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية بالأردن	أظهرت النتائج أن المعنى العلمي للتفكير الناقد ليس مألوفًا لدى معظم المشاركين كما أنهم ليسوا على إلمام بمهاراته واستراتيجيات تدريسه.	أفاد المشاركون بأنهم لم يدرسوا مهارات التفكير الناقد بصورة مباشرة لذلك لا يدرسونها لطلابهم.
6.1 Allamna-khrah (2013)	التعرّف على مدى إدراك الطلاب للتفكير الناقد وسبل تدريسه.	اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة، حيث تكونت العينة من (12) طالبًا من ذوي مستويات تحصيل مختلفة بكليات التربية بالسعودية.	رغم تعدد وجهات نظر المشاركين حول مفهوم التفكير الناقد، فهم يدركون أهمية تنمية مهاراته لطلاب كليات التربية.	أشار المشاركون إلى ضرورة وضع استراتيجية شاملة لتنمية مهارات التفكير الناقد.

7.1. الخلاصة

بدراسة وتحليل الدراسات التي تم عرضها ضمن هذا المحور (الأول) ومعاينة الجدول رقم (1) يُستخلص أن أهداف الدراسات تركزت في مدى إمكانية التوصل إلى مفهوم مجمع عليه للتفكير الناقد، واستقصاء مدى وعي مدرسي المرحلة الثانوية (خريجو كليات التربية التي تستهدف هذه الدراسة الحالية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابها)، كما يُلاحظ أن معظم الدراسات اتبعت المنهج النوعي الذي يوظّف أساليبًا تسمح للمشاركين بإضافة وجهات نظرهم حول جوانب عديدة ذات علاقة بتنمية مهارات التفكير الناقد. ويُستخلص من نتائجها ما يلي:

1.7.1. لا يوجد اتفاق تام على تحديد مفهوم مجمع عليه للتفكير الناقد، بيد أن جل الدراسات أشارت إلى وجود شبه إجماع على ضرورة العمل على تنميته خلال المراحل التعليمية المختلفة؛ مما أسهم في توجيه الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد.

2.7.1. يوجد قصور في إدراك مفهوم التفكير الناقد بين معلمي المرحلة الثانوية "خريجو كليات التربية"؛ مما أسهم في أن يتضمن البرنامج التدريبي المعد خلال الدراسة الحالية أن يقدم معلومات نظرية لتوعية الفئة المستهدفة بتعريف التفكير الناقد وأهم مهاراته المعرفية والوجدانية ومعاييره ومعوقاته.

3.7.1. أكّدت بعض الدراسات على ضرورة تنمية المهارات الوجدانية للتفكير الناقد إلى جانب تنمية مهاراته المعرفية؛ مما أسهم في توجيه الدراسة الحالية إلى أن يتضمن برنامجها التدريبي التأكيد على ممارسة المهارات الوجدانية خلال جلسات التدريب على ممارسة المهارات المعرفية للتفكير الناقد.

2. المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد

يتضمن هذا المحور أبرز الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت أوجه تنمية مهارات التفكير الناقد، وتسنى للباحث أن يطلع عليها، وتعرض فيما يلي تسلسليًا من الأقدم إلى الأحدث:

1.2. دراسة: Reed (1998)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية (أنموذج Richard Paul لتنمية التفكير الناقد عبر مقرر التاريخ) في الآتي: قدرات الطلاب على التفكير بشكل ناقد، ومدى توفر

خصائصه لديهم، وتحصيلهم في مقرر التاريخ، كما بحثت الدراسة أثر متغيري العمر الزمني والجنس.

تكوّنت عينة الدراسة من (52) طالبًا وطالبة (لم يرد تفصيل لعدد كل جنس) من كليتي علوم اجتماعية بالولايات المتحدة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بواقع (29) طالبًا كمجموعة تجريبية و(23) طالبًا مجموعة ضابطة، تم توجيه إرشادات متعلقة بالتفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية واستغرق الزمن الكلي لهذه الإرشادات حوالي (90) دقيقة موزعة على دروس مقرر التاريخ التي قدمت للطلاب خلال فصل دراسي، وتمحورت الإرشادات في كيفية توظيف أنموذج Richard Paul للتفكير الناقد في تحليل وتفسير الوثائق والمصادر الأولية، أما بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة فقد تم تدريسهم بالطريقة التقليدية دون تدخل.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية على اختبار Ennis للتفكير الناقد؛ مما يشير إلى الأثر الإيجابي للأنموذج المستخدم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى المعرفي لمحتوى مقرر التاريخ لم يتأثر سلبًا بدمج التدريب على الأنموذج ضمن الدروس المحددة للمقرر، أما فيما يتعلق بمتغيري الجنس والعمر الزمني فلم تظهر النتائج أي أثر دال إحصائيًا.

2.2. دراسة: Ricketts (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية تنمية المهارات القيادية ومواصفات المفكّر الناقد، والأداء الأكاديمي، على التنبؤ بمستوى مهارات التفكير الناقد لدى بعض قيادات الشباب في منظمة FFA (Future Farmers of America) وهي منظمة شبابية تضم القيادات المنتظمة في دورات التعليم الزراعي، التي تهدف إلى تطوير مهارات القيادة، وتنمية الشخصية، والنجاح في الحياة المهنية مستقبلًا. وتكوّنت عينة الدراسة من (212) مشاركًا عضوًا في منظمة FFA تم اختيارهم بالطريقة القصدية من (50) ولاية أمريكية، منهم (79) ذكورًا، و(128) إناث، بالإضافة إلى خمسة أفراد لم يكتبوا نوع الجنس في ورقة البيانات الشخصية، أما أعمار المشاركين فقد تراوحت ما بين (18–21) سنة، واستخدمت الدراسة مجموعة اختبارات أعدّها الباحث شملت اختبارات لقياس كل من: (مهارات التفكير الناقد في سياق القيادة شملت مهارات التحليل والاستدلال والتقييم، ومواصفات المفكر الناقد، والتدريب على القيادة والخبرة).

أما نتائج الدراسة فقد أظهرت ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بين الأداء الأكاديمي ومستوى مهارات التفكير الناقد، أما فيما يتعلق بفاعلية متغيري (المهارات القيادية، ومواصفات المفكر الناقد) في التنبؤ بمستوى مهارات التفكير الناقد فلم تظهر النتائج أي قيم دالة إحصائيًا، وفيما يتعلق بأثر متغيري الجنس والعمر الزمني أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في: (الأداء الأكاديمي، والمهارات القيادية، ومواصفات المفكر الناقد) والمتغير التابع المتمثل في: التفكير الناقد، كانت أعلى ارتباطًا موجبًا عند الإناث منه عند الذكور، ولم يكن للعمر الزمني أي أثر دال إحصائيًا؛ فقد كانت أعمار المشاركين متقاربة؛ حيث تراوحت ما بين (18–21).

3.2.دراسة: Ruff (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس مهارات التفكير الناقد وخصائصه لطلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية – بتعليمات صريحة– على تسريع تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

أجريت الدراسة على عينة من طلاب السنة الأولى الذين انضموا للدورة التأهيلية التي تقيمها جامعة Maryland للطلاب الجدد، وشملت أهداف هذه الدورة تنمية مهارات التفكير الناقد، إلا أن هذه الدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية تدريس مهارات التفكير الناقد وخصائصه صراحة للمجموعة التجريبية من عينة الدراسة، وبلغ العدد الإجمالي لعينة الدراسة (39) طالبًا وطالبة منهم (20) طالبًا وطالبة في المجموعة التجريبية و(19) طالبًا وطالبة كمجموعة ضابطة، تم انضمامهم إلى المجموعتين تلقائيًا ودون علمهم بوجود اختلاف في نوعية المادة العلمية المقدمة لكليهما، كما أن جميع أفراد العينة درسوا نفس موضوعات الدورة التأهيلية، ما عدا التدريس الصريح لمهارات التفكير الناقد الذي يُقدَّم للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد من إعداد Facione (1990) واختبار Facione, Facione & Giancarlo (1991)، لقياس مدى توفر مواصفات المفكر الناقد، كما استخدمت اختبار The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test لقياس التفكير الناقد سعيًا من الباحث للحد من تأثير أدوات القياس على نتائج الدراسة. واستُخدمت أدوات الدراسة بطريقة الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين.

وأظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية من الذكور والإناث، إلا أن هذه الفروق أغلبها غير دال إحصائيًا بسبب صغر حجم العينة حسب تفسير معدِّ الدراسة، كما أظهرت النتائج أن استفادة الإناث من التدريب كانت أعلى من الذكور؛ حيث إن نتائج تطبيق الاختبار البعدي أظهرت فروقًا بين الإناث في مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية أعلى من تلك الفروق التي أسفرت عنها النتائج بين مجموعتي الذكور.

4.2. دراسة: Burris & Garton (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد أثر استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات على تنمية التفكير الناقد والمحتوى المعرفي لدى طلاب الثانوية في ولاية (Missouri).

تكوّنت عينة الدراسة من (140) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا بنسبة (65%) ذكور، و(35%) إناث، منهم (77) طالبًا وطالبة تم تدريسهم باستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات و(63) طالبًا وطالبة، تم تدريسهم باستراتيجية التعلم بالإشراف supervised learning وهي: استراتيجية تقوم على تحديد الأنشطة التعليمية بدقة (المُدخلات)، وتحديد نواتج التعلم بدقة تامة أيضًا (قيمة المخرجات، وتسمى أيضًا إشارة الإشراف) بمعنى أن التعلم وفق هذه الاستراتيجية يتم بخطوات محددة بإشراف وتقييم نواتج كل خطوة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بأسلوب القياسين (القبلي والبعدي)، وتمثلت أدوات الدراسة في النسخة (S) من اختبار Watson & Glaser لقياس مهارات التفكير الناقد، واختبار يقيس الإلمام بالمحتوى المعرفي.

أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستراتيجيتي التدريس على تنمية مهارات التفكير الناقد وإلمام أفراد العينة بالمحتوى المعرفي دون إشارة لوجود فروق دالة إحصائيًا بين الطريقتين.

5.2. دراسة: Harrell (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام وسائط التمثيل البصري في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التمهيدية بجامعة Carnegie Mellon University, Pittsburgh, USA. واستخدمت الدراسة استراتيجية إثبات الحجج بالرسم البياني، حيث يُدرّب الطالب على التمثيل البصري لإثبات الحجة عن طريق تصور تصميم بياني مفترض لتوضيحها، وتدربت عينة الدراسة على هذه الاستراتيجية خلال دورات السنة التمهيدية لطلاب الجامعة.

تكوّنت عينة الدراسة من (269) طالبًا وطالبة من طلاب السنة التمهيدية، بواقع (39) طالبة و(93) طالبًا ممن حضروا المحاضرات التمهيدية خلال فصل الخريف، و(36) طالبة و(94) طالبًا ممن حضروا المحاضرات التمهيدية خلال فصل الربيع، واستخدمت الدراسة التجريبية تصميم الاختبار القبلي والبعدي، أما عن الاختبارات المستخدمة فقد تم تصميمها من قِبل معدّ الدراسة والفريق التدريبي المعاون.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبارات لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فاعلية استراتيجية التدريب على تصميم مخططات بيانية للحجج، أما فيما يتعلق بمتغيرات الجنس والفصل الدراسي (الخريف، الربيع)، والمحاضر المدرب الذي أشرف على تدريب كل مجموعة فلم تظهر النتائج أي أثر دال إحصائيًا.

6.2. دراسة: Abrami & Bernard & Borokhovski & Wade & Surkes & Tamim And Zhang (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم ومقارنة الدراسات التي تناولت أثر بعض التدخلات التعليمية لتنمية مهارات التفكير الناقد، وقد اتبع الباحثون أسلوب ما وراء التحليل Meta-Analysis لتحليل عينة من دراسات الدكتوراه والماجستير؛ حيث أجروا مسحًا واسع النطاق للدراسات التجريبية التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد على مدى (45) عامًا من 1960م إلى 2005م، تركز في إطار مؤسسات بحثية بكندا وبريطانيا وأستراليا وأمريكا، فجمعوا نحو (3720) دراسة واتبعوا سبعة معايير لانتقاء الدراسات، حيث تم استبعاد أي دراسة لا تتحقق فيها المعايير الآتية:

1.1.6.2. أن تكون الدراسة مؤرشفة ومتاحة للاطلاع عليها من قبل الراغبين في ذلك.

2.1.6.2. أن تتناول الدراسة تنمية مهارات التفكير الناقد أو تحسينها أو تفعيلها.

3.1.6.2. أن تتضمن إجراءات الدراسة تدخلًا تجريبيًا كأسلوب المجموعتين (تجريبية/ ضابطة) أو أسلوب المجموعة الواحدة (تطبيق قبلي وبعدي للاختبار).

4.1.6.2. أن تتضمن الدراسة مقارنة لنتائجها مع نتائج دراسات أخرى تجريبية في ذات السياق.

5.1.6.2. أن تتضمن توضيحًا تامًّا للنتائج الكمية لتطبيق الاختبارات.

6.1.6.2. ألا تقل فترة التدريب التي تعرض لها المشاركون عن ست ساعات تدريبية.

7.1.6.2. ألا يقل العمر الزمني للمشاركين عن ست سنوات.

8.1.6.2. كما أن الاختبار المستخدم كأداة للدراسة يعد أحد العوامل التي تم التركيز على تأثيرها، حيث افترض الباحثون أن أثر التدريب سيكون محدودًا على الأدوات الشائعة لقياس التفكير الناقد، مقارنة بالأدوات التي يُعدها الباحث أو المدرب؛ لأن الأدوات الشائعة الاستخدام والأكثر شهرة كاختبار Watson & Glaser، واختبار Cornell، واختبار California تم تكرار التحقق من موضوعيتها وصدقها وثباتها في كثير من الدراسات وبأساليب مختلفة، على عكس الاختبارات التي يُعدها باحث أو مدرّب فقد افترض الباحثون أنها ستظهر أثرًا كبيرًا للتدريب بسبب أخطاء القياس. وقد تم تجميع الدراسات وفق أربعة عوامل هي:

1.2.6.2. العمر الزمني للمشاركين: حيث تم تقسيم الدراسات حسب هذا العامل إلى أربع فئات هي: من 6–11 سنة، ومن 12–15 سنة، ومن 16 –18 ومن 19 سنة فما فوق.

2.2.6.2. نوع التدخل: حيث قسّمت الدراسات إلى أربع فئات أيضًا هي: الأسلوب العام (general): الذي يعني تدريس التفكير الناقد ومهاراته ومعاييره خلال الدروس دون توظيف محتوى بعينه، أو موضوع أو مقرر دراسي محدد. أسلوب الدمج (Infusion) بمعنى تدريس التفكير الناقد ضمن محتوى مقرر دراسي مع التصريح والإشارة الواضحة إلى ماهية التفكير الناقد ومهاراته. أسلوب الانغماس (Immersion) والذي يعني تدريس التفكير الناقد ضمن محتوى مقرر دراسي لكن دون الإشارة الصريحة للتفكير الناقد ومهاراته. الأسلوب المختلط (mixed) وهو الأسلوب الذي يتم فيه تدريس التفكير الناقد كبرنامج أو مقرر مستقل يتضمن محتوى وموضوعات محددة معدة للغرض.

3.2.6.2. الأساس البيداغوجي للتدخل: وفقًا لهذا العامل تم تصنيف الدراسات إلى أربع فئات هي: دراسات كان فيها المدرب قد تلقى تدريبًا خاصًا لتدريس مهارات التفكير الناقد، وأخرى حضر المدرب العديد من الدورات التدريبية ومارس أنشطة لتنمية مهارات التفكير، وثالثة قدم فيها البرنامج التدريبي تعليمات نظرية مفصلة للمدرب دون تدريبه عمليًا، وأخيرة لم تتوفر لدى المعلم أي معلومات عن مهارات التفكير الناقد فضلًا عن سبل تدريبها، إلا من خلال كونها أحد الأهداف التعليمية للمقرر الذي يدرسه.

4.2.6.2. تعاون الزملاء: وفقًا لهذا العامل تم التصنيف على أساس مدى تفعيل استراتيجية التعلم التعاوني إلى فئتين، الأولى شملت الدراسات التي كانت استراتيجية التعلم التعاوني جزءًا

من أنشطة التدريب، والثانية شملت الدراسات التي لم توظف استراتيجية التعلم التعاوني خلال أنشطة تدريس مهارات التفكير الناقد.

وبتطبيق المعايير المتفق عليها اتضح أن عدد الدراسات التي تنطبق عليها هذه المعايير هو (1380) دراسة، تم اختيار عينة من هذه الدراسات بلغ عددها (158) دراسة، وبعد مراجعة كاملة لكل دراسة من قبل الباحثين تم الإبقاء عن (117) دراسة فقط وتم استبعاد البقية.

3.6.2. أمّا فيما يتعلق بالنتائج فقد كانت كالتالي:

1.3.6.2. العمر الزمني: رغم الأثر الضعيف لهذا العامل على تنمية مهارات التفكير الناقد، إلا أن نتائج التحليل أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في النتائج التدريبية للدراسات بين المجموعتين العمريتين (من 6 إلى 11) و(من 12 إلى 15) أما فيما يتعلق بالفروق بين هاتين المجموعتين والمجموعات الأكبر سنًا فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعتين الأصغر سنًا، بمعنى أن التدريب لتنمية مهارات التفكير الناقد كان أكثر فاعلية مع الفئة العمرية الأقل من 16 سنة.

2.3.6.2. نوع التدخل: أظهرت النتائج أن هذا المتغير له أثر واضح على نواتج تنمية مهارات التفكير الناقد؛ فالأسلوب المختلط كان أكثر فاعلية من الأساليب التدريبية الأخرى، كما أن أسلوب الانغماس هو الأقل فاعلية بين بقية الأساليب الأخرى.

3.3.6.2. الأساس البيداغوجي للتدخل: أظهر هذا المتغير تأثيرًا واضحًا على نواتج الدورات التدريبية؛ فقد كشفت النتائج أن المدرب الذي تلقى تدريبًا خاصًا كان له أثرًا إيجابيًا دالًا على نواتج التدريب؛ فقد تفوق على مدربي الفئات الثلاث الأخرى، كما كشفت النتائج عن تفوق مدرب الفئة الثانية على مدربي الفئتين الثالثة والرابعة، وتفوق مدرب الفئة الثالثة على مدرب الرابعة.

4.3.6.2. تعاون الزملاء: رغم أن النتائج أظهرت أثرًا إيجابيًا لاستراتيجية التعلم التعاوني على نواتج التدريب إلا أن هذا الأثر لم يكن دالًا إحصائيًا.

7.2. دراسة Gomez (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد أثر التوسع في دروس القراءة المنظمة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتكوّنت عينتها من (83) طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (18–23) عامًا، منهم (46) ذكور و(37) إناث، تم توزيعهم عشوائيًا –وفقًا

لنسبتهم في العينة الكلية– على مجموعتين بواقع (43) طالبًا وطالبة كمجموعة تجريبية، و(40) طالبًا وطالبة كمجموعة ضابطة، وكانوا جميعًا من الطبقة المتوسطة اقتصاديًا، ويدرسون ضمن برنامج المستوى الأول للغة الإنجليزية كلغة ثانية الذي يستمر (15) أسبوعًا، بمركز متخصص في الجامعة الكولومبية بوغتا، وهم ينتمون إلى تخصصات مختلفة (إنسانية وتطبيقية). أما أداة الدراسة فهي اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد من إعداد Facione (1990) والذي تمت ترجمته إلى اللغة الأسبانية – اللغة الأم لعينة الدراسة– لضمان عدم تأثر نتائج أداء الطلاب على الاختبار بمستوى اتقانهم للغة الإنجليزية، كما استخدمت بعض الاستمارات – أعدَّها الباحث– لاستطلاع رأي أفراد المجموعة التجريبية في أنشطة البرنامج، ومدى استفادتهم منها. وقد تم تطبيق الاختبار قبليًا حيث لم تظهر أي فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين، ثم تعرضت المجموعة التجريبية إلى برنامج أنشطة قرائية مطولة منظمة تهدف إلى إثارة تفكير الطلاب، في حين بقي تدريس المهارات الأخرى كالاستماع والكتابة تقليديًا كما هو الحال في تدريس المجموعة الضابطة، ورغم ما أسفرت عنه نتائج التطبيق البعدي للاختبار من تحسن في مستوى التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية، إلَّا أن الفروق بين المجموعتين لم تكن دالةً إحصائيًا عند مستوى (0.05) ليس على مستوى الدرجة الكلية للاختبار فحسب، بل على مستوى الاختبارات الفرعية للمهارات أيضًا.

8.2. دراسة: Arum & Roksa (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تطور مهارات التفكير الناقد والتفكير المركب والقدرة على الكتابة لدى طلاب المرحلة الجامعية خلال سنوات دراستهم بالجامعات الأمريكية.

تكوّنت عينة الدراسة من (2300) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم من (24) كلية جامعية، وطبّق عليهم اختبار يقيس مهارات التفكير الناقد والتفكير المركب والقدرة على الكتابة ثلاث مرات خلال سنوات دراستهم بالمرحلة الجامعية نظام الأربع سنوات، حيث طبق الاختبار على المشاركين في المرة الأولى عند التحاقهم بالكليات في بداية السنة الأولى، والمرة الثانية بانتهاء السنة الدراسية الثانية، وطبق للمرة الثالثة والأخيرة بانتهاء السنة الرابعة.

أظهرت النتائج أن ما نسبته (45%) من المشاركين لم تظهر عندهم أي تطورات في مهارات التفكير الناقد خلال العامين الأولين من دراستهم بالمرحلة الجامعية، كما لم تقل هذه

النسبة كثيرًا في التطبيق الثالث للاختبار مع نهاية السنة الرابعة، حيث أظهرت النتائج أن ما نسبته (36%) من المشاركين لم يظهروا تطورًا يذكر في مهارات التفكير الناقد.

9.2. دراسة: Behar & Niu (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى عرض وتحليل بعض الدراسات التجريبية التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي من حيث ثلاثة محاور هي: التدخلات التعليمية، واختبارات القياس المستخدمة، والتصميم التجريبي المستخدم كمنهج للبحث.

وقد تكوّنت عينة الدراسة من (42) دراسة تم اختيارها وفق المعايير التالية:

1.1.9.2. أن تكون نشرت ما بين عامي (1994-2009).

2.1.9.2. أن تكون قد اتبعت المنهج التجريبي.

3.1.9.2. أن يكون الهدف الرئيس للدراسة هو تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التدخلات التعليمية.

4.1.9.2. أن تكون الأداة المستخدمة في قياس أثر التدخلات التعليمية ضمن اختبارات قياس التفكير الناقد الأكثر شيوعًا؛ بسبب ما تتمتع به من معاملات صدق وثبات عاليين، والتي تتمثل في: اختبار Watson& Glaser، واختبار Cornell، واختبار California.

5.1.9.2. أن تكون قد نشرت في مجلة علمية، مؤتمر علمي أو كأطروحة دكتوراه، ماجستير.

كما تم التركيز على الدراسات التي تتناول التدخلات التعلمية بطريقة البرامج المستقلة (Programmatic)، أو الأسلوب العام (General) الذي لا يوظف محتوى معين، أو أحد الأساليب التي تكون خلال المنهج الدراسي لبعض المقررات سواء بأسلوب الدمج (Infusion)، أو الانغماس (Immersion)، أو المختلط (Mixed)، الذي يجمع الأسلوبين معًا.

2.9.2. وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

1.2.9.2. محور التدخلات التعليمية: أكثر من نصف الدراسات (52.5%) التي تضمنتها العينة اتبعت أسلوب الانغماس Immersion في حين بلغت نسبة الدراسات التي اتبعت أسلوب البرامج التدريبية المستقلة Programmatic (19%)، أما أسلوب الدمج Infusion (9.5%) كما مثل الأسلوب المختلط Mixed (9.5%) والأسلوب العام General (9.5%) أيضًا.

وأسفرت النتائج عن تباين فاعلية الأساليب المستخدمة والنتيجة الأكثر وضوحًا هي أن أسلوب الانغماس Immersion هو أقل الأساليب فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

2.2.9.2. محور الاختبارات المستخدمة: استخدمت (45%) من الدراسات اختبار Watson& Glaser، كما استخدمت (45%) أخرى اختبار California، أما اختبار Cornell فقد استخدمته (10%) فقط من الدراسات التي تضمنتها العينة. وأسفرت النتائج إلى أن أعلى دلالة إحصائية للتدريب أظهرتها النتائج التي استخدمت اختبار Cornell، وأضاف الباحثان أنه لا يمكن مقارنته بالاختبارين الآخرين نظرًا لقلة عدد الدراسات التي استخدمته، وأوصى الباحثان باستخدام أكثر من اختبار؛ للحد من تأثير أخطاء القياس.

3.2.9.2. محور التصميم التجريبي المتبع: اتبعت (7%) فقط من الدراسات المنهج التجريبي الحقيقي، ويعرّفه الباحثان بأنه: المنهج الذي يكون فيه اختيار أفراد العينة عشوائيًا وفق مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية واختبار قبلي وبعدي، في حين اتبعت (33%) من الدراسات منهج ما قبل التجريب الذي يفتقر إلى الاختيار العشوائي للعينة كما يفتقر إلى وجود مجموعة ضابطة؛ حيث يعتمد فقط على مجموعة واحدة يطبق عليها اختبار قبلي وآخر بعدي، أما (60%) من الدراسات فقد استخدمت المنهج شبه التجريبي وهو الذي يستخدم المجموعتين ويفتقر إلى الاختيار العشوائي للعينة.

وأظهرت النتائج أن الدراسات التي استخدمت المنهج ما قبل التجريبي قد أسفرت عن نتائج أعلى دلالة إحصائية بالمقارنة مع الدراسات التي استخدمت المنهجين الآخرين وقد فسر الباحثان ذلك بعدم وجود مجموعة ضابطة مما قد يفتح مجالًا لتأثير عوامل أخرى غير المتغير المستقل مثل النمو أو تقدم المستوى الأكاديمي...إلخ، كما أظهرت أنه كلما كانت فترة التدريب أطول وعدد أفراد العينة أكثر كانت النتائج أعلى دلالة إحصائية، وقد حذّر الباحثان من تأثير طول الفترة الزمنية للتدريب؛ لما قد ينتج عنه من تدخل عوامل أخرى تؤثر على نتائج الدراسات.

10.2.دراسة: Thomas (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مقترح لترشيد تنمية مهارات التفكير الناقد بالمرحلة الجامعية في أستراليا، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

السؤال الأول: لماذا ينبغي تعليم التفكير الناقد في السنة الأولى من المرحلة الجامعية؟

حيث افترضت الدراسة أنه ينبغي تعليم التفكير الناقد في السنة الأولى من المرحلة الجامعية، وللإجابة عن هذا السؤال قدمت المبررات العلمية لهذا الافتراض والتي يمكن إيجازها في الآتي:

استنادًا إلى الدعوات المتزايدة بضرورة اكتساب خريجي الجامعات لمهارات التفكير الناقد، ولدورها الفاعل في النجاح المهني مستقبلًا، ونظرًا لتباين نتائج الدراسات حول الأسلوب الأمثل لتنمية مهارات التفكير الناقد؛ مما يرجح فاعلية تنميته بالطريقة التي تجمع بين معظم الأساليب، ونظرًا لما تتطلبه الدراسة الجامعية من مهارات عليا للتفكير والتي تعد مهارات التفكير الناقد من ضمنها؛ فإن العمل على تعليمه خلال السنة الأولى يتيح للطلاب فرصة تنميته خلال السنوات المقبلة؛ مما يمنحهم فرصة أكبر لتوظيفه في حياتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية بعد التخرج.

السؤال الثاني: ما المهارات التي نحتاج تطويرها لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال ناقش معد الدراسة أدب التفكير الناقد وأبرز أهمية مهارات بلوم ومهارات التفكير الناقد التي أشار إليها Facione (2010)، وأضاف مهارات إدراك الفرد لأفكاره وتنظيمها ذاتيًا، كما نبّه إلى أهمية تنمية الخصائص الوجدانية للمفكر الناقد بالتوازي مع المهارات المعرفية.

السؤال الثالث: كيف يمكن تنمية التفكير الناقد لدى طلاب السنة الأولى بالجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال عمل معد الدراسة مع فريق ضمن مشروع تنمية مهارات الخريجين شمل سبع جامعات في مدينتي بريسبال وسيدني بأستراليا، وخلص إلى بعض الأساليب الفاعلة هي: التدريب على التقييم (كتقييم المقالات في الصحف وعلى الانترنت)، وتحليل الحجج (تشكيل مجموعات صغيرة من الطلاب وإعطائهم حجة لشيء ما ويطلب منهم تحليلها)، التفكير بشكل فردي وجماعي (أكدت الدراسة على أهمية أن يكون الطالب قادرًا على التفكير ضمن جماعة)، والتغذية الراجعة الفورية (طرح أسئلة وطلب إجابتها وتصحيح الإجابة فورًا– كتغذية راجعة فورية).

11.2. دراسة: علي (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم وتطوير برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني والتحقق من صلاحية استخدامه في البيئة السورية. وتكوّنت

عينة الدراسة من (50) تلميذًا من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بمحافظة ريف دمشق السورية، ووظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يتبع أسلوب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) واستخدمت الدراسة اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد بعد التأكد من صلاحية خصائصه السيكومترية في البيئة السورية.

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية جميع مهارات التفكير الناقد التي يقيسها اختبار Watson & Glaser.

12.2. دراسة: الملحم (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على مدى أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

تكونت عينة الدراسة من (28) طالبة منهن (15) طالبة كمجموعة تجريبية، و(13) طالبة كمجموعة ضابطة من الصف الأول الثانوي بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، ووظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يتبع أسلوب المجموعتين، حيث استمر تطبيق البرنامج على مدى ثلاثة أسابيع متتالية، واستخدمت الدراسة اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي للتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية وذلك في الاختبار الفرعي تقويم الحجج والدرجة الكلية التي تمثل مجموع درجات الاختبارات الفرعية للاختبار، أما فيما يتعلق ببقية المهارات الفرعية فلم تظهر نتائج الدراسة أي فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين.

13.2. دراسة: Alwehaibi (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

تكوّنت عينة الدراسة من (80) طالبة من السنة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يتبع أسلوب المجموعة الواحدة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار

التفكير الناقد (لم ترد أي تفاصيل عن الاختبار المستخدم في الدراسة)، واستمر تدريب أفراد العينة على مدى خمسة أسابيع متتالية، بواقع أربع ساعات أسبوعيًا.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي للاختبار في خمس مهارات (حددتها الباحثة) هي: مقارنة الأدلة وتحديد المتناقضات، تحديد علاقات الأجزاء بالكل، تحديد موثوقية المصادر، التفسير، التنبؤ بالنتائج. مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي أعدّته الباحثة بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد.

14.2. دراسة: Kowalczyk & Hackworth & Smith (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الكفاءة في تدريس وتقييم مهارات التفكير الناقد والصعوبات التي تواجه مديري البرامج التعليمية المتخصصة بالطب في تنفيذ طرق التدريس التي تركز على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب هذه البرامج التعليمية في عدة ولايات أمريكية. تكوّنت عينة الدراسة من (317) مديرًا للبرامج التعليمية المتخصصة في الطب، تم استطلاع آرائهم عن طريق البريد الإلكتروني حول أربع نقاط رئيسة هي: أهمية التفكير الناقد – مدى الثقة في استخدام الاستراتيجيات وأدوات تقييم التفكير الناقد – المهارة في تدريس التفكير الناقد – الصعوبات التي تواجه تنفيذ استراتيجيات تدريس التفكير الناقد.

1.14.2. أظهرت نتائج التحليل الوصفي للاستطلاع ما يلي:

1.1.14.2. أهمية التفكير الناقد: أظهرت النتائج أن المشاركين اتفقوا على أهمية التفكير الناقد في التعليم، وينبغي التركيز على تنميته في البرامج التعليمية التي يديرونها، كما أكد أغلب المشاركين أن التفكير الناقد لازم لنجاح الطلاب، وأنه قيمة نواتج التعليم وهو الهدف الرئيس لتدريسهم، وأن استخدام مهارات التفكير الناقد في الفصول الدراسية قد تعزز مهارات الطلاب في مجال تخصصهم.

2.1.14.2. مدى الثقة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وأدوات تقييمه: أظهر المشاركون مستوى إيجابي من الثقة في استخدام استراتيجيات تدريس التفكير الناقد وأدوات تقييمه، إلا أن (37%) فقط من المشاركين أبدوا الثقة في قدرتهم على تعليم التفكير الناقد.

3.1.14.2. المهارة في استخدام التفكير الناقد: أظهرت النتائج أن (70.9%) من المشاركين أبدوا حاجتهم إلى مزيد من التطوير المهني لدمج مهارات التفكير الناقد في أساليب التدريس.

4.1.14.2. الصعوبات التي تواجه تنفيذ استراتيجيات تدريس التفكير الناقد: أجمع المشاركون على وجود العديد من الصعوبات منها ما يتعلق بالطالب وما يتعلق بالمدرس نوجز أبرزها في: عدم كفاية الوعاء الزمني للتركيز على استراتيجيات وتقديم كم كبير من المعلومات الأكاديمية في ذات الوقت، وعدم توفر الحوافز الكافية للطلاب للاستجابة بفاعلية لاستراتيجيات التدريس التي تركز على تنمية التفكير الناقد، أعباء العمل العالية تحول دون توفر الوقت الكافي لتنمية القدرة على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد.

15.2. دراسة: Heijltjes (2014)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إمكانية تحسين وتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تعليمات ضمنية في سياق التدريس العام للمقررات أم أن الأمر يتطلب تعليمات صريحة للتعريف بمهارات التفكير الناقد ومعاييره، وما إذا كانت دراستهم لمهارات التفكير الناقد تحتاج إلى ممارسة تدريبية داخل حجرة الدراسة أم لا، بالإضافة إلى التحقق من مدى أثر التفسير والتقييم الذاتي للممارسة الشخصية لمهارات التفكير الناقد أثناء التدريب، وتفعيل ما تم تعلمه من معايير التفكير الناقد والمهارات الوجدانية للتفكير الناقد خلال الممارسة الفعلية في المواقف المختلفة، كما هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الخصائص الشخصية والعادات في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وتكوّنت عينة الدراسة من (141) طالبًا وطالبة بالسنة الثانية بقسم الاقتصاد بالجامعة الهولندية للعلوم التطبيقية، تم اختيارهم وتقسيمهم عشوائيًا إلى خمس مجموعات كالتالي: (25) طالبًا وطالبة تلقوا تعليمات ضمنية، (28) طالبًا وطالبةً تلقّوا تعليمات ضمنية مع الممارسة، (31) طالبًا وطالبة تلقوا تعليمات صريحة وضمنية مع الممارسة لبعض المهارات، (27) طالبًا وطالبة يُطلب منهم أن يقدموا تفسيرات ذاتية أثناء ممارسة بعض المهارات بعد تلقيهم لتعليمات صريحة وضمنية بشأن التفكير الناقد ومهاراته، (30) طالبًا وطالبة تلقوا تعليمات صريحة وممارسة كل المهارات، ويطلب من المشاركين بعض الأنشطة التكميلية خارج سياق التدريب؛ لتنشيط التفكير والإدراك وبعض العمليات العقلية الأخرى.

أما أدوات الدراسة فقد تكوّنت من اختبارين متكافئين للتفكير الناقد تضمن كل منهما (16 نشاطًا)، طُبّق أحدهما قبليًا وطُبق الآخر بعد إجراء التدخل التجريبي، بالإضافة إلى النسخة

الهولندية من اختباري (NFC – AOT) لقياس الجهد العقلي الذي يبذله الفرد لممارسة التفتح الذهني أثناء الإدراك والتفكير.

وقبل بداية الدورة التدريبة تم تطبيق الاختبار القبلي لقياس مهارات التفكير الناقد لدى المشاركين في كل المجموعات، ولم تسفر النتائج عن وجود فروق كبيرة بين متوسطات المجموعات، ثم تعرض أفراد المجموعات للبرامج التدريبية المصممة لكل مجموعة والتي استمرت سبعة أسابيع، وبانتهاء التدريب طُبِّق الاختبار البعدي الذي أظهرت نتائجه أن أفضل أسلوب لتنمية مهارات التفكير الناقد هو الأسلوب الذي اتبع تقديم تعليمات صريحة بشأن التفكير الناقد ومعاييره مع الممارسة، بمعنى أن أهم الجوانب التي أثبتت الدراسة أنها لازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد تتمثل في جانبين هما: تقديم تعليمات صريحة وواضحة للمتدربين؛ لتحقيق الوعي والإلمام المعرفي بمهارات التفكير الناقد ومعاييره ومعوقاته. وضرورة ممارسة المتدربين لما تعلموه من خلال التعليمات الصريحة؛ لترسيخ ما تعلّموه نظريًا ولتفعيله في جوانب الحياة، بمعنى لتتحقق خاصية انتقال أثر التعلم والتدريب إلى مواقف أخرى.

أما فيما يتعلق بعنصري: مطالبة المتدربين بالتفسير الذاتي لطبيعة تفكيرهم وآرائهم، ومطالبتهم بتنشيط بعض العمليات العقلية الأخرى خارج سياق التدريب فلم يكن لهما أثرًا دالًا إحصائيًا على تحسين تنمية مهارات التفكير الناقد.

16.2. دراسة: شنّة (2014)

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج لتعليم التفكير الناقد لدى طلاب السنة الرابعة بقسم علم النفس المدرسي بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة بالجزائر.

وتكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبًا، ووظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يتبع أسلوب المجموعة الواحدة (القياس القبلي، والقياس البعدي) واستخدمت اختبارات القدرة على التفكير الناقد التي أعدها محمد أنور إبراهيم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي (بعد التدريب) مما يثبت فاعلية البرنامج في تعليم مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة.

17.2. دراسة: صالح (2014)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر أنموذج مكارثي (هو أنموذج يمثل إحدى الاستراتيجيات التي تستخدم في تنمية مهارات التفكير الناقد، تم توضيحه خلال فصل الإطار النظري) في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة مبادئ التربية.

تكوّنت عينة الدراسة من (50) طالبةً من الصف الأول بمعهد إعداد المعلمات بالرصافة الثانية بمدينة بغداد بالعراق خلال العام الدراسي (2010/ 2011)، واختارت الباحثة المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعتين حيث قسّمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكوّنت من (25) طالبة درسن مادة التربية وفق أنموذج مكارثي، والأخرى ضابطة تكوّنت من (25) طالبةً درسن مادة التربية وفق الطريقة التقليدية، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم، الذكاء، التفكير الناقد)، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للتفكير الناقد أعدته الباحثة ليقيس مهارات التفكير الناقد الواردة في اختبار Watson & Glaser (الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج)، وتحققت من صلاحية خصائصه السيكومترية كأداة لقياس مهارات التفكير الناقد، كما استخدمت الدراسة اختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء ضمن إجراءات التحقق من تكافؤ المجموعتين.

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها مادة التربية وفق أنموذج مكارثي مما يشير إلى كفاءة توظيف الأنموذج في التدريس لتنمية مهارات التفكير الناقد.

18.2. دراسة الخوالدة (2015)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية بعمان الثانية بالمملكة الأردنية الهاشمية.

وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا تم اختيارهم قصديًا وتوزعوا على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام اختبار تحصيلي، واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية (التي درست باستراتيجية الوسائط المتعددة) على المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد.

19.2. دراسة: Cone & Godwin & Salazar & Bond & Thompson, & Myers (2016)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية منهج يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية الصيدلة. وتكونت عينة الدراسة من (83) طالبًا من طلاب كلية الصيدلة بجامعة (New Mexico) حيث تم قياس التفكير الناقد لدى طلاب السنة الأولى باختبار (HSRT)، ثم بانتقالهم للسنة الثانية درسوا منهجًا مستقلًا وصريحًا لتنمية مهارات التفكير الناقد على مدى ستة عشر أسبوعًا من خلال توظيف بعض الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتخصصهم، ثم قيست مهارات التفكير الناقد لديهم (لم تعرض الدراسة خصائص الاختبار الذي تم استخدامه).

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين وهو ما يشير إلى أن المنهج المستخدم له أثر إيجابي في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية الصيدلة، وأضاف الباحثان أن هذه النتائج تعدُّ حافزًا لدمج منهاج صريح لتنمية التفكير الناقد ضمن البرنامج العام للدراسة بالكلية.

ويستعرض الجدول رقم (2) ملخصًا لجميع الدراسات التي تم عرضها خلال هذا المحور وذلك لتسهيل المقارنة بين أهداف هذه الدراسات والمناهج التي اتبعتها وعيناتها، وأدوات القياس التي استخدمتها، بالإضافة إلى نتائجها:

الجدول رقم (2)

ملخص الدراسات السابقة التي تم عرضها خلال المحور الثاني

الدراسة	الهدف	المنهج	العينة	أداة القياس	النتائج
1.1 Reed (1998)	التحقق من فاعلية أنموذج Richard Paul لتنمية التفكير الناقد	المنهج التجريبي (التجريبية والضابطة)	(52) من طلاب كليتي علوم الاجتماعية بأمريكا	اختبار Ennis للتفكير الناقد	وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين لصالح التجريبية؛ مما يشير إلى الأثر الإيجابي للأنموذج.
2.1 Ricketts (2003)	التحقق من فاعلية تنمية المهارات القيادية ومواصفات المفكّر الناقد، على التفكير الناقد	المنهج التجريبي بأسلوب المجموعة الواحدة وقياسين	(212) ذكر وأنثى من أعضاء منظمة FFA من (50) ولاية أمريكية	أعدّها الباحث لقياس مهارات التفكر الناقد.	لم تظهر النتائج أي قيم دالة إحصائيًا لفاعلية المهارات القيادية، ومواصفات المفكر الناقد في التنبؤ بمستوى مهارات التفكير الناقد.
3.1 Ruff (2005)	التحقق من أثر تدريس التفكير الناقد على تنمية مهارات التفكير الناقد.	المنهج التجريبي (التجريبية والضابطة)	(39) من طلاب السنة الأولى بجامعة Maryland	كاليفورنيا و Facione و Ennis	وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.
4.1 Burris & Garton (2007)	مقارنة استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات مع الدراسة بالإشراف على التفكير الناقد.	المنهج التجريبي المجموعة الواحدة (قبلي وبعدي)	(140) طالبًا وطالبة من طلاب الثانوية بولاية (Missouri).	اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد.	وجود أثر إيجابي لاستراتيجيتي التدريس على تنمية مهارات التفكير الناقد دون إشارة لوجود فروق دالة إحصائيًا بين الطريقتين.
5.1 Harrell (2007)	الكشف عن فاعلية استخدام وسائط التمثيل البصري في تنمية التفكير الناقد.	المنهج التجريبي بالمجموعة الواحدة وقياسين.	(269) من طلاب السنة الأولى بجامعة Mellon.	اختبارات صممها معدّ الدراسة.	وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين القياسين لصالح البعدي.
6.1 Abrami. et (2008)	تقييم ومقارنة الدراسات التي تناولت أثر بعض التدخلات التعليمية لتنمية مهارات التفكير الناقد.	اتبع الباحثون أسلوب Meta-Analysis لتحليل عينة من دراسات الدكتوراه والماجستير التي تناولت تنمية التفكير الناقد على مدى (45) عامًا في كندا وبريطانيا وأستراليا وأمريكا، ووفقًا لمعايير انتقاء من بينها استخدام الأدوات الشائعة كاختبار Watson & Glaser، Cornell، California، تم اختيار عينة تضم (117) دراسة.			أسلوب التدريس الصريح مع الممارسة والتدريب كبرنامج مستقل أكثر فاعلية من الأساليب التدريبية الأخرى. كما أن المدرب الذي تلقى تدريبًا خاصًا له أثرًا إيجابيًا دالًا على نواتج التدريب.
.7.1 Gomez (2010)	إيجاد أثر التوسع في دروس القراءة المنظمة على تنمية مهارات التفكير الناقد	تجريبي بأسلوب المجموعتين (تجريبية وضابطة)	(83) من طلاب الجامعة الكولومبية.	اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.	الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي غير دالةً إحصائيًا.

الدراسة	الهدف	المنهج	العينة	أداة القياس	النتائج
.8.1 Roksa & Arum (2011)	التحقق من تطور مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية خلال سنوات دراستهم بالجامعات الأمريكية.	تكوّنت عينة الدراسة من (2300) طالب وطالبة تم اختيارهم من (24) كلية جامعية بأمريكا، وطبّق عليهم اختبار يقيس مهارات التفكير الناقد ثلاث مرات خلال سنوات دراستهم بالمرحلة الجامعية نظام الأربع سنوات، حيث طبق الاختبار على المشاركين في بداية السنة الأولى، ثم بانتهاء السنة الثانية، والأخيرة بانتهاء السنة الرابعة.			(45%) من المشاركين لم يظهروا أي تطورات في مهارات التفكير الناقد خلال العامين الأولين، ولم تقل هذه النسبة بالسنة الرابعة، حيث (36%) من المشاركين لم يظهر لديهم تطور يذكر.
9.1 Niu & Behar (2011)	عرض وتحليل بعض الدراسات التجريبية التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي.	تكوّنت عينة الدراسة من (42) دراسة نشرت ما بين عامي (1994-2009) في مجلة علمية أو مؤتمر علمي أو كأطروحة دكتوراه أو ماجستير. تم تحليل هذه الدراسات من حيث التدخلات التعليمية، واختبارات القياس المستخدمة، والتصميم التجريبي المستخدم.			أسلوب التدريس الضمني هو أقل الأساليب فاعلية. و(45%) من الدراسات استخدمت اختبار Watson & Glaser. و(7%) استخدمت المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين والقياسين.
10.1 Thomas (2011)	هدفت الدراسة إلى تقديم مقترح لترشيد تنمية التفكير الناقد بالمرحلة الجامعية في أستراليا.	عمل معد الدراسة مع فريق ضمن مشروع تنمية مهارات الخريجين شمل سبع جامعات في مدينتي بريسبال وسيدني بأستراليا، وسعى للإجابة عن أسئلة تتعلق بتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة.			السنة الأولى هي الأنسب لتنمية التفكير الناقد، وفق مهارات بلوم وFacione. وأن أكثر الأساليب فاعلية هي التدريب على التقييم، وتحليل الحجج، وطرح الأسئلة.
11.1 علي (2012)	تصميم برنامج لتنمية التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.	المنهج التجريبي (الضابطة والتجريبية)	العينة (50) تلميذًا من الصف الثامن الأساسي بسوريا	استخدمت اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد	أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية جميع مهارات التفكير الناقد التي يقيسها Watson & Glaser.
12.1 الملحم 2012))	هدفت إلى التعرّف على أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد	المنهج شبه التجريبي الذي يتبع أسلوب المجموعتين.	(28) طالبة من الموهوبات بالصف الأول الثانوي بالسعودية	اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد.	وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التجريبية في تقويم الحجج والدرجة الكلية، بقية المهارات فلا فروق دالة إحصائيًا
13.1 Alweha-ibi (2012)	هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير الناقد.	المنهج التجريبي بمجموعة واحدة وقياسين.	(80) طالبة بالسنة الثانية لغة إنجليزية بالسعودية	(لم ترد أي تفاصيل عن الاختبار المستخدم)	وجود فرق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي.
14.1 Kowalc-zyk. Et (2012)	هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الكفاءة في تدريس التفكير الناقد.	التحليل الوصفي لآراء مديري البرامج التعليمية.	(317) مدير لبرامج مختصه في الطب بأمريكا.	استطلاع رأي عن طريق البريد الإلكتروني.	أهمية تنمية التفكير الناقد، والثقة في الاستراتيجيات المستخدمة والحاجة لمزيد من التطوير.

الدراسة	الهدف	المنهج	العينة	أداة القياس	النتائج
15.1 Heijltjes (2014)	المقارنة بين طرق تنمية مهارات التفكير الناقد.	أسلوب القياسين (القبلي والبعدي)	(141) من طلاب السنة الثانية بالجامعة الهولندية.	اختبارين متكافئين طُبّق أحدهما قبليًا وطُبق الآخر بعديًا.	أفضل أسلوب لتنمية التفكير الناقد هو الذي اتبع تقديم تعليمات صريحة بشأن التفكير الناقد ومعاييره مع الممارسة.
16.1 شنّة 2014))	التحقق من فاعلية برنامج لتعليم التفكير الناقد.	المنهج شبه التجريبي بمجموعة واحدة وقياسين.	(60) طالبًا بالسنة الرابعة قسم علم النفس بجامعة باتنة بالجزائر.	اختبارات محمد أنور إبراهيم للتفكير الناقد.	وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي (بعد التدريب) مما يثبت فاعلية البرنامج في تعليم مهارات التفكير الناقد.
17.1 صالح 2014))	الكشف عن أثر أنموذج مكارثي في تنمية التفكير الناقد	المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعتين.	(50) طالبةً من الصف الأول بمعهد إعداد المعلمات بالعراق.	اختبار أعدته الباحثة في ضوء Watson & Glaser	وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
18.1 الخوالدة (2015)	معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد.	أسلوب المجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،	(62) طالبًا من طلبة الصف العاشر الأساسي بالمملكة الأردنية	اختبار تحصيلي، واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.	وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائيًا في كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد.
19.1 Cone. Et al. (2016)	الكشف عن مدى فاعلية منهج يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد.	أسلوب المجموعة الواحدة والقياسين.	(83) طالبًا بكلية الصيدلة بجامعة New Mexico	لم ترد معلومات عن الاختبار المستخدم.	وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين.

20.2. الخلاصة

بدراسة وتحليل الدراسات التي تم عرضها ضمن هذا المحور (الثاني) ومقارنتها بمعاينة الجدول رقم (2) يُلاحظ ما يلي:

1.19.2. معظم الدراسات التي هدفت إلى تنمية التفكير الناقد أثبتت أنه ينمو بالتدريب؛ مما وجّه الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية.

2.19.2. أكثر الاختبارات شيوعًا في التحقق من فاعلية التدريب هو اختبار Watson & Glaser؛ مما يدعم اختياره في الدراسة الحالية كأداة لقياس التفكير الناقد.

3.19.2. استخدمت معظم الدراسات أسلوب المجموعتين (ضابطة وتجريبية) وأسلوب المجموعة الواحدة (تطبيق الاختبار قبل التدريب وبعد التدريب) والقليل من الدراسات جمعت بين الأسلوبين؛ كما ورد في نتائج الدراسات التي اتبعت منهج تحليل نتائج دراسات سابقة أن الفروق بين القياسين (القبلي والبعدي) أكبر حجم تأثير من الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي تم تدريبها (التجريبية)؛ وهو ما وجّه الدراسة الحالية إلى اعتماد المنهج شبه التجريبي الذي يوظف الأسلوبين معًا.

4.19.2. يُلاحظ أن أغلب الدراسات هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة الأولى والثانية بالمرحلة الجامعية رغم تأكيد بعض الباحثين على أهمية تنميته خلال جميع مراحل التعليم، وأنه كلما كان الفئة المستهدفة بالتدريب أصغر سنًا كانت البرامج التدريبية لتنمية التفكير الناقد أكثر فاعلية؛ مما وجّه الدراسة الحالية إلى تنميته لدى طلاب السنة الثانية بكلية التربية كهدف مباشر، وتنميته لدى طلاب مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي كهدف غير مباشر لأن طلاب كلية التربية سيعملون مدرسين بالمرحلتين بعد تخرجهم؛ مما يرجح ممارسة مهارات التفكير الناقد بالمدارس التي سيعملون بها.

5.19.2. خلصت الدراسات التي هدفت إلى تحليل نتائج دراسات أخرى إلى أن الأسلوب الذي يجمع بين تقديم معلومات عن التفكير الناقد والممارسة بإشراف المدرب هو أفضل الأساليب في تنمية التفكير الناقد، كما أن التدريس المباشر الصريح لخصائص التفكير الناقد ومهاراته له دور أكثر فاعلية من التدريس غير المباشر ؛ لذلك جمع البرنامج في الدراسة الحالية بين

الأسلوبين حيث سيقدم معلومات نظرية صريحة عن التفكير الناقد ثم يشرف المدرب على ممارسة المهارات أثناء الجلسة التدريبية.

6.19.2. أكّدت بعض الدراسات على ضرورة تدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين خلال مراحل التعليم المختلفة؛ وهو ما وجّه الدراسة الحالية إلى استهداف فئة طلاب كلية التربية بالبرنامج التدريبي الذي أعدّه الباحث الحالي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابها.

7.19.2. أغلب الدراسات التي تناولها هذا المحور لم توظف برامج مستقلة لتنمية مهارات التفكير الناقد، مع أن دراسة Abrami. et (2008) أثبتت نتائجها أن أسلوب التدريس الصريح مع الممارسة والتدريب كبرنامج مستقل أكثر فاعلية من الأساليب التدريبية الأخرى؛ مما أسهم في توجيه الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي مستقل عن الارتباط بأي مقرر دراسي.

8.19.2. تراوحت الفترة الزمنية للتدريب في أغلب الدراسات (من 4 إلى 8) أسابيع، وأضاف Behar & Niu (2011) أنه كلما كانت فترة التدريب أطول كانت النتائج أفضل؛ مما أسهم في توجيه الدراسة الحالية إلى أن يضم البرنامج التدريبي اثنتا عشرة جلسة تدريبية إضافة إلى جلستي التقييم.

2.المحور الثالث: دراسات تناولت علاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات

يتضمن هذا المحور عرضًا لأبرز ما تسنى للباحث الاطلاع عليه من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت علاقة التفكير الناقد بمتغيرات: النوع (ذكر/ أنثى)، التخصص الدراسي (أدبي/ علمي)، التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) وتعرض فيما يلي تسلسليًا من الأقدم إلى الأحدث:

1.3. دراسة: الدليمي (2007)

استهدفت هذه الدراسة قياس التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الإعدادي بفرعيه (العلمي والأدبي) في مركز محافظة نينوى بالعراق، كما هدفت إلى معرفة علاقة التفكير الناقد بالتخصص الدراسي (علمي، أدبي) والجنس (ذكور، إناث) وتكوّنت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة بواقع (60) طالبًا و(60) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الناقد الذي أعدته العباجي (2002) على غرار اختبار Watson & Glaser.

وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الناقد والتخصص الدراسي (علمي، أدبي)، كما أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الناقد والجنس (ذكور، إناث).

2.3. دراسة: Azar (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، حيث تمّت المقارنة بين الطلاب (مرتفعي/ منخفضي) التفكير الناقد في مستوى التحصيل الدراسي، كما هدفت إلى الكشف عن مدى تأثر العلاقة باختلاف الجنس (الذكور والإناث)، واختلاف تخصص الطالب في المرحلة الثانوية.

وتكوّنت عيّنة الدراسة من (121) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا ممن أجروا اختبار التحصيل الدراسي الذي أجرته جامعة (OSS) في تركيا للمفاضلة بين الطلاب المتقدمين للدراسة بها خلال عام (2009)، وقد تم قياس التفكير الناقد باختبار (CTDS) الذي أعدّه Akbiyik (2002).

ورغم ما كشفت عنه نتائج الدراسة من ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي عند مجموعة مرتفعي التفكير الناقد عنه لدى مجموعة منخفضي التفكير الناقد، إلّا أن الفروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، ولم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا بين الجنسين، كما لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا بين تخصص مجموعتي الطلاب في المرحلة الثانوية.

3.3. دراسة: Sadeghdaghighi & Aliakbari (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف: الأول هو الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة (Ilam) الإيرانية، والثاني هو الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في القدرة على التفكير الناقد، والثالث هو الكشف عن الفروق بين طلاب التخصصات المختلفة. وتكوّنت عينة الدراسة من (84) طالبًا تم اختيارهم عشوائيًا من ثلاث تخصصات هي (العلوم الهندسية، العلوم الأساسية، العلوم الإنسانية) بجامعة (Ilam) الإيرانية، واستخدمت الدراسة استبيان تقييم ذاتي صمّمه Cottrell (2005) لقياس التفكير الناقد ومقنن على البيئة الإيرانية.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة لم يصل إلى الحد الأدنى المقبول من التفكير الناقد، كما أظهرت النتائج أن الفروق بين الذكور والإناث كانت دالة

إحصائيًا عند مستوى (0.05) لصالح الذكور، أما فيما يتعلق بالهدف الثالث فقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات الإجابة على الاستبيان لدى عينة تخصص العلوم الهندسية كان (66.93)، وبلغ المتوسط لدى عينة العلوم الإنسانية (62.33)، في حين بلغ المتوسط لدى عينة العلوم الأساسية (55.90)، كما أظهرت النتائج أن الفروق بين المجموعات الثلاث كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05).

4.3. دراسة: Leach (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وكل من الجنس (ذكر- أنثى) والتخصص الأكاديمي عند عينة من خريجي جامعة East Tennessee State University الأمريكية.

تكوّنت عينة الدراسة من (1455) طالبًا وطالبة من خريجي العام الجامعي (2009/ 2010) بواقع (594) ذكرًا، و(861) أنثى، تم اختيارهم من خريجي سبع كليات هي (الآداب والعلوم، الأعمال والتكنولوجيا، والعلوم الصحية السريرية وإعادة التأهيل، الدراسات المستمرة، التربية، التمريض، الصحة العامة)، واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد والذي أعده Facione (1990).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين خريجي الكليات المختلفة، حيث تفوق خريجو كليتي التمريض والصحة العامة في مهارة التحليل، وتفوق خريجو كليات الآداب والعلوم والتمريض والصحة العامة في مهارة الاستنتاج، وتفوق خريجو كلية الآداب والعلوم وكلية الأعمال والتكنولوجيا في مهارة الاستقراء، وتفوق خريجو كلية الآداب والعلوم في مهارة التقييم، كما تفوق خريجو كلية الآداب والعلوم في مهارة الاستدلال أيضًا، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد أظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث في أغلب المهارات ما عدا مهارة التحليل فلم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث. أما فيما يخص الأداء على الاختبار فقد أظهرت النتائج أن أداء أفراد العينة على الأبعاد التي تم قياسها كان متباينًا حيث أبدى أفراد العينة أفضل أداء على بعد مهارة الاستنتاج، في حين كان أقل أداء على بُعد مهارة التحليل.

5.3. دراسة: العتيبي (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين الصورة القصيرة من اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد (WGCT-SF) وضمن إجراءات إيجاد الصدق التمييزي للاختبار كشفت الدراسة عن الفروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، كما كشف عن الفروق بين أداء الطلاب المتفوقين دراسيًا والمتأخرين دراسيًا.

تكوّنت عينة الدراسة من (400) طالبًا من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود المسجلين بالسنة الأولى في عدد من التخصصات العلمية والأدبية، واستخدمت الدراسة اختبار Watson & Glaser "الصورة القصيرة" الصادرة سنة 1994م.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الاختبار يتمتع بالكفاءة السيكومترية التي تسمح باستخدامه مع الطلاب وفي مجال البحث العلمي لقياس القدرة على التفكير الناقد، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية لصالح طلاب التخصصات العلمية، وفسرت الدراسة هذه النتائج بأن طبيعة المقررات الدراسية في الأقسام العلمية تتطلب ممارسة مهارات عقلية عليا كالتحليل والتفسير والاستنتاج والتعليل وتمحيص الأدلة المقترحة مما يجعلها محفزة للتفكير الناقد، ومن جانب آخر كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتفوقين دراسيًا والمتأخرين دراسيًا لصالح المتفوقين مما يشير إلى أن التفكير الناقد يرتبط إيجابيًا مع التحصيل الدراسي.

6.3. دراسة: Dabat (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأبعاد المعرفية للتفكير الناقد لدى طلاب مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وحددت الدراسة خمسة أبعاد تمثلت في مهارات: التحليل، الاستدلال، والاستقراء، والاستنتاج، والتقييم. كما هدفت إلى الكشف عن تطور هذه الأبعاد بانتقال الطلاب (ذكور، إناث) (طلاب المدارس العامة، طلاب المدارس الأهلية) من مرحلة التعليم الأساسي إلى الثانوي.

تكوّنت عينة الدراسة من (160) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة من طلاب الصف السادس وطلاب الصف العاشر (الأول الثانوي) من المدارس العامة والمدارس الأهلية بمدينة عمّان بالأردن، واستخدمت الدراسة اختبار للتفكير الناقد تم إعداد فقراته من

مقررات قواعد اللغة العربية التي يدرسها الطلاب في المرحلتين وأشار معد الدراسة إلى أنه تم بناء الاختبار على غرار اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، كما تم التحقق من صلاحيته سيكومتريًا قبل تطبيقه.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التعليم الأساسي والثانوي لصالح التعليم الثانوي مما يشير إلى تطور ونمو التفكير الناقد، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المدارس العامة والمدارس الأهلية. ورغم ما أظهرته النتائج من زيادة طفيفة في أداء الإناث عن أداء الذكور في أغلب المهارات المُقاسة إلّا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائيًا، وبالتالي فلا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في مستوى الأبعاد المعرفية للتفكير الناقد لدى طلاب مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

7.3. دراسة: Ghadi & Bakar & Alwi and Talib (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الفروق في التفكير الناقد بين الذكور والإناث من طلاب جامعة "Putra" ماليزيا.

تكوّنت عينة الدراسة من (951) طالبًا وطالبة بواقع (363) طالبًا و(588) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبار Critical Thinking Disposition (CTD) الذي يقيس الخصائص السلوكية للمفكر الناقد والذي تم تقنينه على البيئة الماليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الناقد غير دالة إحصائيًا.

8.3. دراسة: Grosser & Nel (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير الناقد (الواردة في اختبار Watson & Glaser) وإجادة اللغة الأكاديمية لدى عينة من طلاب السنة الأولى بكلية المعلمين بجامعة جنوب أفريقيا.

تكوّنت عينة الدراسة من (89) طالبًا من طلاب السنة الأولى الذين أتوا من بيئات مختلفة، بواقع (49) طالبًا أتوا من بيئة البيض الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أم، و(40) طالبًا أتوا من بيئات السود الذين يتحدثون لغات أخرى أفريقية كلغة أم، وتعد اللغة الإنجليزية لغتهم الثانية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الأكاديمية لجميع أفراد العينة

في مراحل تعليمهم المختلفة. وشملت أدوات الدراسة اختبار Watson & Glaser كأداة لقياس التفكير الناقد، واختبار لقياس إجادة اللغة الأكاديمية.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير الناقد وإجادة اللغة الأكاديمية، وأغلب هذه الارتباطات كانت دالة إحصائيًا؛ مما قد يشير إلى أن إتقان وإجادة اللغة الأكاديمية بمستوى يسمح بتوظيفها في معالجة المعلومات معرفيًا يعدُّ ضروريًا للتفكير الناقد.

9.3. دراسة: Sharma (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في ضوء متغيرات: العمر الزمني، الجنس، محل الإقامة، لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة Mehsana الهندية.

وتكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة تمّ اختيارهم عشوائيًا من خمس مدارس ثانوية من مدينة Mehsana الهندية، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار للتفكير الناقد أعده مُعد الدراسة، واختبار تحصيلي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، حيث بلغ لدى عينة الذكور (0.52) في حين بلغ لدى عينة الإناث (0.41)، أما متغير الجنس فقد سجّل متوسط أداء الإناث ارتفاعًا طفيفًا (غير دال إحصائيًا) عن متوسط أداء الذكور في اختبار التفكير الناقد، أما بالنسبة لمتغير محل الإقامة فإنه رغم عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب الريف والحضر في أدائهم على اختبار التفكير الناقد، إلا أن متوسط أداء الطلاب المقيمين في الريف كان أعلى من أداء الطلاب المقيمين في الحضر، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الناقد والعمر الزمني، بمعنى أن القدرة على التفكير الناقد تزداد بزيادة العمر الزمني.

10.3. دراسة: Mahdyeh & Arefi (2014)

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة متغيرات التفكير الناقد، والكفاءة الذاتية، والأداء الأكاديمي، بين طلاب كلية العلوم الإنسانية من جهة وطلاب كلية التقنية الهندسية من جهة أخرى.

تكوّنت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة بواقع (200) طالب وطالبة من كلية العلوم الإنسانية، و(200) طالب وطالبة من كلية التقنية الهندسية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من جامعة الأهواز بإيران خلال العام الجامعي (2012/ 2013)، واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد واختبار Sheerer & Adams (1982) لقياس الكفاءة الذاتية التي تشير إلى: درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح، والوصول للنتائج المرجوة؛ نتيجة إدراكه لإمكاناته.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب كلية التقنية الهندسية وطلاب العلوم الإنسانية في مهارات التفكير الناقد لصالح طلاب التقنية الهندسية، أما بخصوص الكفاءة الذاتية فلم تظهر الدراسة أي فروق دالة إحصائيًا بين الفئتين.

11.3. دراسة: Taghva & Rezaei & Ghaderi And Taghva (2014)

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة Eghlid بمدينة طهران الإيرانية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

تكوّنت عينة الدراسة من (130) طالبًا وطالبةً بواقع: (65) طالبًا و(65) طالبة من طلاب سنة التخرج بكلية التربية بجامعة Eghlid، بمدينة طهران، واستخدمت الدراسة اختبار (CCTST) للتفكير الناقد الذي أعدّه Fishon & Fishon سنة (1990).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، بمعنى أن ذوي الدرجات العليا في اختبار التفكير الناقد لديهم قدرات أفضل في معالجة المعلومات، كما أكد معدّو الدراسة أن التفكير الناقد يعد مؤشرًا موثوقًا به لأداء الطالب أكاديميًا، كما لم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في جميع مهارات التفكير الناقد التي يقيسها الاختبار.

12.3. دراسة: Karagol & Bekmezci (2015)

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، ومدى تأثر هذه العلاقة بمتغيرات (النوع، والتخصص الدراسي، ونوع المدرسة الثانوية، ومستوى دخل الآباء).

وتكوّنت عينة الدراسة من (377) طالبًا من كلية التربية من جامعتي Ege & Celal Bayar بتركيا، بواقع (255) إناث، و(122) ذكور، واستخدمت الدراسة اختبار تفكير ناقد مقنن في البيئة التركية، كما وظفت المعدل التراكمي للطلاب لقياس التحصيل الدراسي.

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، ولا يختلف مستوى التفكير الناقد باختلاف نوع الجنس، أو المدرسة الثانوية، لكنه يختلف باختلاف التخصص الدراسي؛ مما قد يشير إلى أن طبيعة التخصص الدراسي قد تؤثر على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية.

13.3. دراسة: Nordin (2015)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير الناقد وعوامل: (التحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الجنس) لدى عينة من طلاب الجامعة الإسلامية بماليزيا.

وتكونت عينة الدراسة من (152) طالبًا وطالبة بواقع (76) طالبًا و(76) طالبة من السنوات الدراسية (الأولى والثانية والثالثة) بأقسام (الشريعة والقانون، الإدارة، اللغة العربية، الحضارة الإسلامية) بالجامعة الإسلامية بماليزيا، واستخدمت الدراسة اختبار Watson & Glaser لقياس التفكير الناقد وتم قياس التحصيل الدراسي وفقا للمعدل التراكمي للطلاب. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الناقد المقاس باختبار Watson & Glaser والتحصيل الدراسي، كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الناقد وكلٌ من (السنة الدراسية، والتخصص الدراسي، والجنس)؛ وهو ما استخلص منه معد الدراسة ضعف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة مما قلل حجم التباين وبالتالي لم تظهر أي علاقة ارتباطية للتفكير الناقد بهذه المتغيرات. ويستعرض الجدول رقم (2) ملخصًا لجميع الدراسات التي تم عرضها خلال هذا المحور وذلك لتسهيل المقارنة بين أهداف هذه الدراسات وعيناتها، وأدواتها ونتائجها:

الجدول رقم (3)

ملخص الدراسات السابقة التي تم عرضها خلال المحور الثالث

الدراسة	الهدف	العينة	أداة القياس	النتائج
1.3 الدليمي (2007)	هدفت الدراسة إلى قياس التفكير الناقد وإيجاد علاقته بالتخصص الدراسي والنوع.	تكوّنت عينة الدراسة من (120) طالبًا بالصف السادس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي بالعراق.	اختبار التفكير الناقد الذي أعدته العباجي في ضوء Watson, Glaser	لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الناقد ومتغيري التخصص الدراسي والنوع.
2.3 Azar (2010)	هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد ومتغيرات التحصيل، والنوع والتخصص الدراسي.	وتكوّنت العيّنة من (121) طالبًا تم اختيارهم ممن أجروا اختبار التحصيل الدراسي بجامعة (OSS) في تركيا	تم قياس التفكير الناقد باختبار (CTDS) الذي أعدّه Akbiyik	لا توجد فروق دالة إحصائيًا حسب متغيرات النوع، والتخصص، ومستوى التحصيل.
3.3 Sadegh-daghigh i (2011)	الكشف عن الفروق في التفكير الناقد بين الذكور والإناث وبين طلاب التخصصات المختلفة.	(84) طالبًا من تخصص (العلوم الهندسية، العلوم الأساسية، العلوم الإنسانية) بجامعة (Ilam) الإيرانية.	استبيان تقييم ذاتي صمّمه Cottrell لقياس التفكير الناقد.	توجد فروق بين الجنسين لصالح الذكور، وتفوق تخصص الهندسة على التخصصين الآخرين.
4.3 Leach (2011)	الكشف عن العلاقة بين أبعاد اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وكل من الجنس (ذكر – أنثى) والتخصص الأكاديمي.	(1455) تم اختيارهم من خريجي سبع كليات جامعة East Tennessee State University الأمريكية.	اختبار كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد والذي أعده Facione.	وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الكليات التطبيقية في أغلب المهارات، أما الجنس فقد تفوق الذكور على الإناث في أغلب المهارات.
.5.3 العتيبي (2012)	تقنين اختبار Watson Glaser وإيجاد الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية، والكشف عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا.	تكوّنت عينة الدراسة من (400) طالب من طلاب السنة الأولى بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، بالسعودية.	واستخدمت الدراسة اختبار Watson & Glaser "الصورة القصيرة"	وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب العلمي الأدبي لصالح العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا لصالح المتفوقين.
6.3 Dabat (2013)	هدفت إلى الكشف عن تطور التفكير الناقد بانتقال الطلاب (ذكور، إناث) (المدارس العامة، الأهلية) من الابتدائية إلى الثانوية.	(160) طالبًا من طلاب الصف السادس وطلاب الصف العاشر (الأول الثانوي) من المدارس العامة والأهلية بالأردن.	اختباراً للتفكير الناقد أعدت فقراته من مقرر اللغة العربية بالمرحلتين	وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التعليم الأساسي والثانوي لصالح التعليم الثانوي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين.
7.3 Ghadi. Et. Al (2013)	هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الفروق في التفكير الناقد بين الذكور والإناث	(951) طالبًا بواقع (363) طالبًا و(588) طالبة من طلاب جامعة "Putra" ماليزيا.	اختبار Critical Thinking Disposition يقيس خصائص المفكر الناقد	أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين الذكور والإناث غير دالة إحصائيًا.

الدراسة	الهدف	العينة	أداة القياس	النتائج
8.3 Grosser & Nel (2013)	الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير الناقد Watson & Glaser وإجادة اللغة الأكاديمية	(89) طالبًا من السنة الأولى بكلية المعلمين بجامعة جنوب أفريقيا، أتوا من بيئات مختلفة.	اختبار Watson Glaserواختبار قياس إجادة اللغة الأكاديمية.	وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التفكير الناقد وإجادة اللغة الأكاديمية.
9.3 Sharma (2013)	إيجاد العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في ضوء العمر الزمني، الجنس، محل الإقامة (ريف/ حضر)	تكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة تمّ اختيارهم عشوائيًا من خمس مدارس ثانوية من مدينة Mehsana الهندية.	وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار للتفكير الناقد أعده مُعد الدراسة، واختبار تحصيل.	وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، أما متغير الجنس فهو غير دال إحصائيًا.
10.3 Mahdyeh & Arefi (2014)	مقارنة متغيرات التفكير الناقد، والكفاءة الذاتية، والأداء الأكاديمي، بين طلاب كلية العلوم الإنسانية وكلية الهندسة	تكوّنت عينة الدراسة من (400) طالب من كلية العلوم الإنسانية، وكلية التقنية الهندسية، من جامعة الأهواز بإيران	اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد واختبار Adams Sheerer لقياس الكفاءة الذاتية	وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب كلية الهندسة وطلاب العلوم الإنسانية في مهارات التفكير الناقد لصالح طلاب الهندسة
11.3 Taghva. Et. al (2014)	إيجاد العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في التفكير الناقد	تكوّنت عينة الدراسة من (130) طالبًا وطالبةً بواقع: (65) طالبًا و(65) طالبة من طلاب سنة التخرج بكلية التربية بجامعة Eghlid بطهران	واستخدمت الدراسة اختبار (CCTST) للتفكير الناقد الذي أعدّه Fishon.	وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التفكير الناقد
12.3 Karagol & Bekme-zci (2015)	إيجاد العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، ومدى تأثر هذه العلاقة بمتغيرات (النوع، والتخصص الدراسي)	(377) طالبًا من كلية التربية من جامعتي Ege & Celal Bayar بتركيا،	اختبار تفكير ناقد مقنن في البيئة التركية، كما وظفت المعدل التراكمي للطلاب لقياس التحصيل الدراسي	وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، ولا يتأثر التفكير الناقد باختلاف النوع، لكنه يتأثر باختلاف التخصص الدراسي.
13.3 Nordin (2015)	التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الجنس.	(152) طالبًا من السنوات الدراسية (الأولى والثانية والثالثة) بالجامعة الإسلامية بماليزيا	اختبار Watson Glaser للتفكير الناقد.	لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الناقد وكلٌ من (التحصيل والتخصص، والجنس).

13.3. الخلاصة

بدراسة وتحليل الدراسات التي تم عرضها ضمن هذا المحور (الثالث) ومقارنة ملخصاتها بالجدول رقم (3) يُلاحظ أن الدراسات تعتبر حديثة نسبيًا؛ حيث إن أقدمها أعدت عام (2007)، كما أنها أجريت في بيئات مختلفة ثقافيًا وجغرافيًا من أمريكا غربًا إلى ماليزيا شرقًا إلى جنوب أفريقيا جنوبًا مع دراسات عربية وإيرانية وتركية، وفيما يلي عرض لأبرز ما يمكن استخلاصه:

1.13.3. متغير الجنس (ذكور/ إناث)

تتفق نتائج معظم الدراسات التي تناولت متغير الجنس (ذكور/ إناث) على عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد المقاسة باختبارات مقننة عدا دراسة Aliakbari & Sadeghdaghighi (2011) التي قد يُعزى اختلاف نتائجها إلى حجم عينتها الكبير نسبيًا مقارنة بغيرها من الدراسات التي تناولت هذا المتغير؛ مما قد يشير إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف الجنس.

2.13.3. متغير التخصص الدراسي (أدبي/ علمي)

تباينت نتائج الدراسات فيما يتعلق بمتغير التخصص الدراسي؛ فقد أظهرت نتائج أربع دراسات –تناولت هذا المتغير– وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص العلمي التطبيقي، في حين أظهرت نتائج ثلاث دراسات أخرى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصين، أما بقية الدراسات فلم تتناول هذا المتغير؛ وهو ما يمكن أن يُستخلص منه أنه في حالة وجود فروق بين التخصصين فإن الفروق ستكون لصالح التخصص العلمي.

3.13.3. متغير التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض)

تتفق نتائج معظم الدراسات التي تناولت متغير مستوى التحصيل على وجود ارتباط موجب بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، بل وتشير بعض الدراسات إلى إمكانية الاعتماد على قياس التفكير الناقد كمنبئ بمعدل التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية؛ بمعنى أن الطلاب الأعلى تحصيلًا أكثر قدرة على ممارسة مهارات التفكير الناقد، وهو ما قد يدعم الاتجاه الذي يفسر التفكير الناقد في ضوء مهاراته المعرفية بأنه عملية عقلية معقدة تصنف ضمن مهارات التفكير العليا.

4.المحور الرابع: تعقيب عام على الدراسات السابقة

يستعرض هذا المحور تعقيب الباحث الحالي على ما تم عرضه من دراسات سابقة خلال محاور: دراسات تناولت مفهوم التفكير الناقد ومهاراته، ودراسات تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسات تناولت علاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات:

1.4. اتضح من خلال الدراسات السابقة أن التفكير الناقد قابل للتنمية بالتدريب المقصود، ورغم تعدد الأساليب التي تم استخدامها للغرض وتباين نتائج الدراسات في تحديد الأسلوب الأنجع، إلا أن أغلب الدراسات أظهرت أن الأسلوب الأكثر فاعلية هو الأسلوب الذي يجمع بين تقديم إطار معرفي للتفكير الناقد مع ممارسة مهاراته بصورة مقصودة بإشراف المدرب وهو ما يتضمنه أسلوب البرامج التدريبية المستقلة؛ لذلك تعتمد الدراسة الحالية أسلوب البرنامج المستقل مع التنوع في توظيف الاستراتيجيات التدريبية.

2.4. أشارت الدراسات السابقة إلى تدني مستوى التفكير الناقد لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة بما في ذلك المرحلة الجامعية، لذلك أكد أغلب المهتمّين بالمجال ضرورة العمل على تنميته خلال جميع مراحل التعليم؛ لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة الثانية بكلية التربية؛ سعيًا لتحقيق هدف مباشر وهو تنميته لدى الطلاب أنفسهم وآخر غير مباشر وهو أن يعمل خريجو هذه الكلية على تنميته لدى طلابهم في المستقبل.

3.4. استخدمت العديد من الدراسات السابقة اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد سواء خلال التحقق من فاعلية برامج هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد أو خلال إيجاد أثر بعض المتغيرات على تنمية مهارات التفكير الناقد؛ مما أسهم في اعتماده كأداة لقياس مهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية.

4.4. تباينت الدراسات السابقة التي هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على تنمية مهارات التفكير الناقد في أسلوب المنهج شبه التجريبي المتبع من أسلوب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) إلى أسلوب المجموعة الواحدة (تطبيق الاختبار قبل التدريب وبعده)؛ وتعتمد الدراسة الحالية الأسلوبين معًا احترازًا من عيوب كل أسلوب.

5.4. وظّفت معظم الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد نماذج لتنمية مهارات التفكير العليا بأنواعها، أو بعض المقررات الدراسية، وتهدف الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي خاص بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية مستقل عن توظيف مقرر دراسي بعينه.

6.4. قارنت معظم الدراسات السابقة التي هدفت إلى دراسة أثر متغير التخصص الدراسي بين تخصصات في كليات مختلفة؛ مما قد يفتح المجال لتأثير متغيرات أخرى دخيلة على نتائج تلك الدراسات، وتهدف الدراسة الحالية إلى دراسة أثر متغير التخصص الدراسي بكلية التربية؛ لضمان تقارب العوامل الأخرى غير المتغير المدروس. كما تميزت الدراسة الحالية في أنها هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى فرعي التخصص الدراسي بكلية التربية (الأدبي والعلمي) والمقارنة بين أثر البرنامج التدريبي المستقل على التخصصين، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة التي تم استعراضها ضمن محور الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد.

7.4. إن معظم الدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات (النوع، التخصص الدراسي، مستوى التحصيل الدراسي) اعتمدت مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، ولعل ذلك قد يبرر بأن الاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة لا يدعم اعتماد مستوى عال من الثقة؛ مما أسهم في توجيه الدراسة الحالية إلى اعتماد مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فيما سيتم اشتقاقه من فروض لتحقيق أهدافها.

5. فروض الدراسة ومتغيراتها

يتناول هذا المحور موضوعين أساسيين يتمثل الأول في فروض الدراسة التي تم اشتقاقها في ضوء مناقشة أدب التفكير الناقد والدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية، ويتمثل الثاني في متغيرات الدراسة:

1.5. فروض الدراسة

بتحليل ما تناولته موضوعات فصل الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها ومناقشتها خلال هذا الفصل؛ خلص الباحث إلى اشتقاق فروض الدراسة الحالية في ضوء أهدافها على النحو الآتي:

1.1.5. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية.

2.1.5. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير الناقد.

3.1.5. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح القياس البعدي.

4.1.5. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي للتفكير الناقد، لصالح القياس البعدي.

5.1.5. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد.

6.1.5. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد.

7.1.5. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح طلاب التخصص العلمي.

8.1.5. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح طلاب التخصص العلمي.

9.1.5. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

10.1.5. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

2.5. متغيرات الدراسة:

بتحليل المتغيرات التي تضمنتها فروض الدراسة يتضح أن متغيرات الدراسة (المستقلة والتابعة) تتمحور في الآتي:

1.2.5. المتغيرات المستقلة: يعتبر البرنامج التدريبي هو المتغير المستقل في هذه الدراسة بالإضافة إلى متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي.

2.2.5. المتغيرات التابعة: تعتبر مهارات التفكير الناقد المتمثلة في (التعرّف على الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج) هي المتغيرات التابعة التي تهدف الدراسة إلى التحقق من أثر المتغيرات المستقلة عليها.

وللتحقق من فروض الدراسة وما تناولته من متغيرات؛ اتبعت الدراسة الحالية العديد من الإجراءات المنهجية تم عرضها بالتفصيل خلال الفصل الآتي:

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يستعرض هذا الفصل الموضوعات الأساسية الآتية:

1. منهج الدراسة
2. مجتمع الدراسة
3. عينة الدراسة
4. أدوات الدراسة
5. إجراءات الدراسة الميدانية
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة

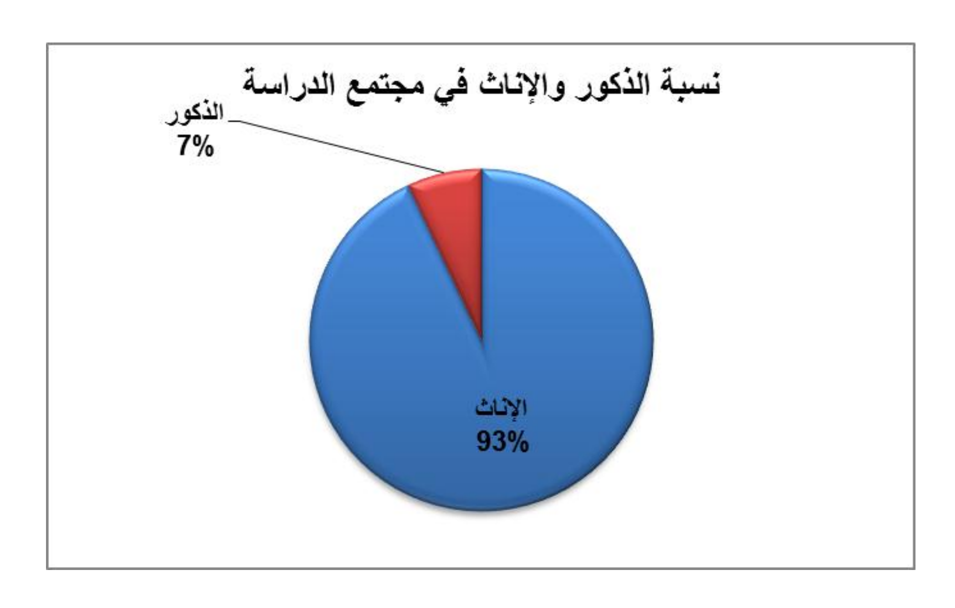
أسس الإطار النظري الذي تمّ استعراضه خلال الفصلين السابقين لفصل إجراءات الدراسة الذي يضم في محتواه منهجية الدراسة وإجراءاتها، بداية من منهجها إلى مجتمعها وعينتها والأدوات المستخدمة فيها، ثم إجراءات الدراسة الميدانية التي تتضمن دراستين استطلاعيتين بالإضافة إلى إجراءات الدراسة الأساسية، وأخيرًا الأساليب الإحصائية المستخدمة، وفيما يلي عرض لموضوعات هذا الفصل:

1. منهج الدراسة:

يقصد به المنهج العلمي الذي اعتمدته الدراسة لتحقيق أهدافها، ويُعرّف منهج البحث العلمي بأنه: "الأسلوب الموضوعي المنظم الذي يتمّ بمقتضاه جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها للكشف عن المزيد من المعارف والحقائق والقوانين وصياغة النظريات والوصول إلى المعلومات التي تساعد على حل المشكلات". (باحمي والمجذوب، 2004، ص 52) وباعتبار أن اختيار المنهج الملائم لأي دراسة يعتمد على موضوع الدراسة وأهدافها وطبيعة متغيراتها؛ فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج شبه التجريبي بأسلوبين يتمثل الأول في أسلوب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) حيث يتم إيجاد الفروق بين مجموعتين متكافئتين –تكون إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية– وذلك قبل تدريب المجموعة التجريبية وبعده، ويتمثل الثاني في أسلوب القياسين حيث يتم إيجاد الفروق بين قياسين أحدهما قبلي (قبل التدريب) وآخر بعدي (بعد التدريب).

2. مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة: جميع العناصر أو الأفراد الذين تم اختيار عينة الدراسة منهم، وقد تمثل مجتمع الدراسة في جميع الطلاب (الذكور، والإناث) المقيدين بالسنة الثانية بكلية التربية بمدينة "زليتن" خلال العام الجامعي (2015/ 2016) والذين بلغ عددهم بجميع أقسام الكلية (393) طالبًا وطالبة بواقع (29) ذكور و(364) إناث، حيث مثل الذكور 7% فقط من مجتمع الدراسة كما يوضحه الشكل رقم (1)



الشكل رقم (1) نسبة الذكور والإناث في مجتمع الدراسة

يُلاحظ من الشكل رقم (1) أن أغلب أفراد مجتمع الدراسة من الإناث؛ وقد يفسر ذلك بأن كلية التربية ضمن الكليات الأنثوية؛ حسب التصنيف غير الرسمي الذي يُعزى إلى تقاليد المجتمع الليبي –وخاصة بمدينة زليتن– حيث تصنف الكليات الجامعية إلى كليات ذكورية مثل (الهندسة، القانون) وأخرى أنثوية مثل (التربية، التمريض) ويحكم ذلك مدى ملاءمة المهنة التي سيزاولها خريجو الكليات لكل جنس؛ لذلك يُلاحظ أن الذكور يحجمون عن الالتحاق بكلية التربية إلّا في بعض الحالات الاستثنائية التي قد يصعب رصد وتعميم أسبابها.

وقد تم اختيار مجتمع الدراسة من طلاب كلية التربية لمبررات من أبرزها أن طلاب هذه الكلية هم معلمو المستقبل القريب بمدارس التعليم الأساسي والثانوي، وسيقع على عاتقهم تعليم وتدريب الأجيال القادمة، والعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم له تبعاته الإيجابية على طلابهم في المستقبل. وبخصوص اختيار طلاب السنة الثانية فهو لمبررات من أبرزها أن تكون الفرصة متاحة أمامهم لممارسة مهارات التفكير الناقد خلال السنوات المقبلة من الدراسة الجامعية تحت إشراف وتوجيه أساتذتهم. مما قد يمنحهم فرصة أكبر لتوظيفه في حياتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية بعد التخرج. (Thomas, 2011) كما أسفرت نتائج دراسة Abrami, Et al. (2008) أن برامج تنمية مهارات التفكير الناقد تكون أكثر فاعلية مع الفئات الأصغر سنًا خلال العقدين الثاني والثالث من العمر. أما فيما يتعلق بعدم اختيار طلاب السنة الأولى فمبرره أنهم حديثو عهد بالدراسة الجامعية وما تتضمنه من خصائص تختلف نوعًا ما عن طبيعة

الدراسة بالمرحلة الثانوية، كما أن آلية توزيعهم في مجموعات لم تكن مستقرّة خلال بداية العام الجامعي؛ وهو ما قد يؤثر – إيجابًا أو سلبًا– على التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي؛ لذلك تم تجنب طلاب السنة الأولى واختيار طلاب السنة الثانية. ووقع الاختيار على كلية التربية التابعة للجامعة الأسمرية الإسلامية والواقعة بمدينة زليتن لمبررات من أبرزها أن الباحث الحالي عمل كعضو هيئة تدريس بهذه الكلية، إضافة إلى أن إدارة الكلية أبدت استعدادها بالتعاون وتقديم التسهيلات لإجراء الدراسة الميدانية وما تتطلّبه من إمكانات –الملحق رقم (4)– ويبين الجدول رقم (4) توزيع طلاب السنة الثانية بأقسام الكلية:

جدول رقم (4)

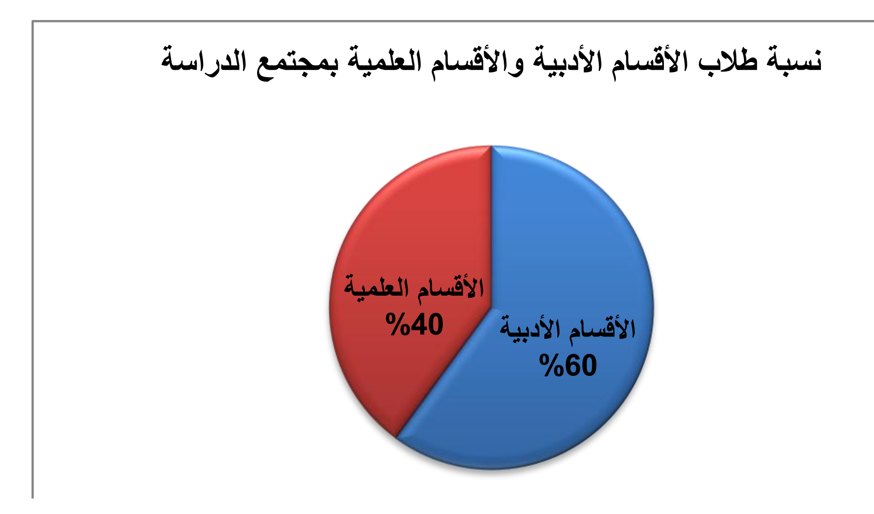
توزيع طلاب السنة الثانية بأقسام كلية التربية خلال العام الجامعي (2015 – 2016)

الأقسام الأدبية	الذكور	الإناث	المجموع	الأقسام العلمية	الذكور	الإناث	المجموع
اللغة العربية	12	86	98	الحاسوب	10	42	52
اللغة الإنجليزية	--	56	56	الأحياء	--	32	32
رياض الأطفال	--	29	29	الكيمياء	--	21	21
معلمة فصل	--	29	29	الفيزياء	--	26	26
الخدمة الاجتماعية	7	17	24	الرياضيات	--	26	26
المجموع الكلي	19	217	236	المجموع الكلي	10	147	157

من الجدول رقم (4) يُلاحظ أن أعداد الطلاب بأقسام الكلية متباينة؛ حيث يتركز معظم طلاب الأقسام الأدبية بقسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في حين يُلاحظ أن أكثر من نصف طلاب الأقسام العلمية يتركزون بقسمي الحاسوب والأحياء، كما أن الذكور يتركزون بقسمي اللغة العربية والحاسوب بالإضافة إلى نسبة أقل بقسم الخدمة الاجتماعية؛ وهو ما أسهم في توجيه آلية اختيار عينة الدراسة.

3.عينة الدراسة:

العينة هي جزء من مجتمع الدراسة يتم سحبه بطريقة تضمن تمثيل هذا الجزء لخصائص المجتمع، وقد روعي في اختيار عينة الدراسة الحالية أن تمثل فرعي التخصص الدراسي بالكلية.



الشكل رقم (2) نسبة طلاب الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بمجتمع الدراسة

يتبين من الشكل رقم (2) أن طلاب الأقسام الأدبية يمثلون نسبة 60% من إجمالي عدد طلاب السنة الثانية بالكلية، في حين يمثل طلاب الأقسام التطبيقية 40%، وقد تم اختيار عينة الدراسة من هذين الفرعين بالطريقة القصدية؛ حيث تم اختيار قسم اللغة العربية الذي يمثل طلابه نسبة 41% تقريبًا من طلاب الأقسام الأدبية، وقسم الحاسوب الذي يمثل طلابه نسبة 33% تقريبًا من طلاب الأقسام العلمية، ومما يدعم تبرير اختيار هذين القسمين قصديًا أنهما يضمان طلابًا من الجنسين (الذكور والإناث) في حين أن معظم الأقسام الأخرى لا تضم طلابًا من فئة الذكور كما هو مبين في الجدول رقم (4)؛ وبذلك تمثلت عينة الدراسة في جميع طلاب مجموعتي الذكور والإناث بقسم الحاسوب، وجميع الطلاب الذكور والمجموعة (B) التي تمثل إحدى مجموعتي الإناث بقسم اللغة العربية، حيث إن الإناث بهذا القسم يدرسن ضمن مجموعتين (A-B) وتم اختيار المجموعة (B) واستبعاد المجموعة (A) لأن بعض طالبات الأخيرة شاركن ضمن عينة الدراسة الاستطلاعية التي أجريت بهدف التأكد من ملاءمة الخصائص السيكومترية لاختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وبذلك تكوّنت عينة الدراسة من (108) طالبًا وطالبة كما هو مبين تفصيلًا في الجدول:

الجدول رقم (5)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعات التجريبية والضابطة

الأقسام	اللغة العربية				الحاسوب			
المجموعات	التجريبية		الضابطة		التجريبية		الضابطة	
الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
العدد	6	22	6	22	5	21	5	21
المجموع	28		28		26		26	
المجموع الكلي	56				52			

يتضح من الجدول رقم (2) تساوي المجموعات التجريبية مع نظيراتها الضابطة من حيث العدد، كما يُلاحظ أن إجمالي عينة الدراسة بلغ (108) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الثانية بالكلية البالغ عددهم (393) طالبًا وطالبة؛ بمعنى أن عينة الدراسة بلغت (27%) تقريبًا من مجتمع الدراسة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة تراوح ما بين (19–21) عامًا، وقد قُسّمت عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية على أساس أداء جميع أفراد العينة على القياس القبلي للتفكير الناقد وفق الخطوات الآتية:

1.3. خطوات توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية:

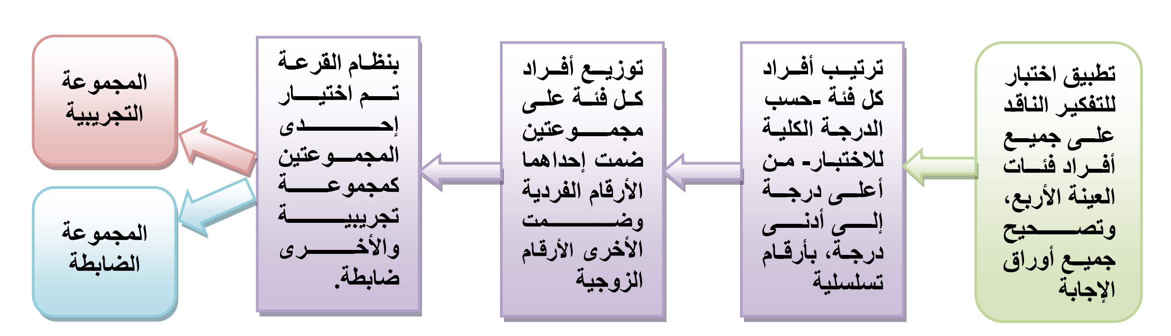
1.1.3. تم تطبيق اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد تطبيقًا قبليًا على فئات العينة الأربع؛ المتمثّلة في (فئة الذكور بقسم اللغة العربية) ، (فئة الذكور بقسم الحاسوب)، (فئة الإناث بقسم اللغة العربية)، (فئة الإناث بقسم الحاسوب) وتم تصحيح جميع أوراق الإجابة باستخدام مفتاح التصحيح.

2.1.3. رُتب أفراد كل فئة من فئات العينة –حسب الدرجة الكلية للاختبار– من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وأعطيت لهم أرقامًا تسلسلية.

3.1.3. وزعت أوراق كل فئة على مجموعتين ضمت إحداهما الأرقام الفردية وضمت الأخرى الأرقام الزوجية؛ وذلك لتحقيق خاصية تجانس المجموعتين من حيث الدرجة الكلية للتفكير الناقد.

4.1.3. تم اتباع نظام القرعة في اختيار إحدى المجموعتين كمجموعة تجريبية والأخرى ضابطة.

ويوضح الشكل رقم (3) الخطوات التي تم اتباعها لتوزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين في مهارات التفكير الناقد المقاسة باختبار Watson & Glaser، ويُنوّه هنا إلى أنه تم إعلام الفئات التي وقع عليها الاختيار –بالقرعة– ضمن المجموعة التجريبية؛ حيث أكدوا التزامهم بحضور جلسات التدريب ما عدا بعض الطالبات اللاتي اعتذرن بسبب ارتباطهن بوسائل مواصلات ذات مواعيد محددة قد تحول دون التزامهن بحضور الجلسات التدريبية، وقد تم استبدالهن بنظيراتهن في المجموعة الضابطة وفقًا لدرجة اختبار التفكير الناقد.



الشكل رقم (3) ***أُنموذج خطوات توزيع أفراد العينة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة***

4. أدوات الدراسة:

يقصد بها الأدوات التي تم استخدامها خلال هذه الدراسة سعيًا لتحقيق أهدافها، وقد استخدمت الدراسة أداتين أساسيتين تتمثل إحداهما في البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث الحالي لتحقيق أبرز أهداف الدراسة، وتتمثل الأخرى في أداة قياس مهارات التفكير الناقد وهي اختبار Watson & Glaser، وفيما يلي نتناول هاتين الأداتين بشيء من التفصيل:

1.4. البرنامج التدريبي:

يُعرّف البرنامج التدريبي Training Program بأنه: مجموعة أنشطة منظمة ومخطط لها تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في المتدربين من حيث اتجاهاتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم بما يجعل مستوى الأداء عندهم أفضل مما هو عليه. (أبو النصر، 2009، ص21)

ويُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمترابطة والمحددة في أهدافها ومحتواها الذي يتضمن معلومات وأنشطة تدريبية مختارة أعدّها الباحث خلال الدراسة الحالية بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. وبذلك يمثل الأنشطة والتدريبات والمواقف التعليمية التي يؤمل أن تنمي مهارات التفكير الناقد المعرفية التي

تتحدد في (التعرّف على الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج) لدى طلاب كلية التربية، حيث قام الباحث الحالي بإعداده بعد الاطلاع على بعض نماذج إعداد البرامج التدريبية والتي من أبرزها أنموذج جيرولد كمب (1987) لإعداد البرامج التعليمية والتدريبية، بالإضافة إلى ما تيسر له من أدب التفكير الناقد والدراسات السابقة التي هدفت إلى دراسة أساليب تنمية التفكير الناقد كدراسة Abram, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim & Zhang (2008) ودراسة Ruff (2005) وبعض الدراسات العربية كدراسة (جواد، 2015؛ حسين، 2007؛ شنّة، 2014؛ صالح، 2014) حيث خلص إلى إعداد البرنامج التدريبي وفق الآتي:

1.1.4. الإطار العام للبرنامج التدريبي:

خلال استعراض ومناقشة الإطار النظري للتفكير الناقد اتضح تعدد الاتجاهات في تحديد مفهومه ومهاراته، ووفقاً لطبيعة الدراسة الحالية وسعياً لتحقيق أهدافها تم اعتماد اتجاه علم النفس المعرفي كإطار عام لإعداد البرنامج التدريبي، حيث ركز هذا الاتجاه على تفسير التفكير الناقد في ضوء مهاراته المعرفية المكتسبة والقابلة للتعليم والتدريب؛ وبذلك تحدّدت الأسس الرئيسة التي يقوم عليها البرنامج التدريبي في الآتي:

1.1.1.4. مراعاة خصائص طلاب كلية التربية، وخصائص وأهداف البرنامج العام بالكلية.

2.1.1.4. اعتماد المهارات المعرفية للتفكير الناقد في ضوء اختبار Glaser &Watson للتفكير الناقد، كما تم اعتماد مهاراتها الفرعية وفقًا لما ورد في أدب التفكير الناقد كتقرير دلفي الذي عرضه Facione (1990) وفيما يلي عرض لمهارات التفكير الناقد ومهاراتها الفرعية:

1.2.1.1.4. مهارة التعرّف على الافتراضات: وتتمثل مهاراتها الفرعية في: الربط، وتمييز العلاقات، والتحقق من الافتراضات.

2.2.1.1.4. مهارة التفسير: وتتمثل مهاراتها الفرعية في: التصنيف، وفهم دلالة الرموز، والتوضيح.

3.2.1.1.4. مهارة تقويم الحجج: وتشمل مهاراتها الفرعية: تقييم مصدر الحجة، وتقييم محتواها.

4.2.1.1.4. مهارة الاستنباط: ومهاراتها الفرعية هي: الاستدلال، والتنبؤ، والتفصيل والإسهاب.

5.2.1.1.4. مهارة الاستنتاج: تتمثل مهاراتها الفرعية في: الفحص، وتخمين الاحتمالات، والتحقق من صحة الاستنتاجات.

3.1.1.4. تنمو مهارات التفكير الناقد بالتدريب المقصود وفق برامج تدريبية هادفة، كما أن تنمية أي مهارة على حدة تسهم في تنمية التفكير الناقد .

4.1.1.4. اعتماد الأسلوب المتحرر من الارتباط بأي مقرر دراسي مع التوضيح الصريح المباشر للتفكير الناقد ومهاراته وخصائصه ومعاييره وخطواته ومعوّقاته.

5.1.1.4. أن تُصاغ الأمثلة والأنشطة التدريبية في شكل مواقف (مقروءة أو رسوم أو صور) متحررة من الارتباط المباشر بمحتوى أي مقرر دراسي، مع مراعاة تجنب الموضوعات الحسّاسة اجتماعيًا كالاتجاهات الدينية أو السياسية أو الجهوية.

6.1.1.4. التنوع في توظيف الاستراتيجيات المستخدمة حسب ما تتطلبه المواقف والأنشطة.

7.1.1.4. تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة؛ لمساعدة المتدرّبين على التمكن من ممارسة مهارات التفكير الناقد المعرفية.

8.1.1.4. حث المتدربين على ممارسة المهارات التي يتم تعلمها خلال الحياة اليومية؛ لترسيخها والتعود على ممارستها.

2.1.4. أهداف البرنامج التدريبي:

وفقاً للإطار العام للبرنامج والأسس التي يقوم عليها تحدّد الهدف الرئيس للبرنامج في: تنمية مهارات التفكير الناقد المعرفية لدى طلاب كلية التربية من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الإجرائية الآتية:

1.2.1.4. توعية المتدرّبين بمفهوم التفكير الناقد ومهاراته، وأهمية تنميته، ومعاييره وخطواته ومعوّقاته.

2.2.1.4. تنمية مهارة التعرّف على الافتراضات.

3.2.1.4. تنمية مهارة التفسير.

4.2.1.4. تنمية مهارة تقويم الحجج.

5.2.1.4. تنمية مهارة الاستنباط.

6.2.1.4. تنمية مهارة الاستنتاج.

3.1.4. محتوى البرنامج التدريبي:

تتمحور جلسات البرنامج التدريبي في أساسين يتمثل أحدهما في تقديم إطار نظري عن التفكير الناقد وتوضيح تعريفه ومهاراته ومعاييره ومعوقاته بأمثلة تدريبية، ويتمثل الآخر في أنشطة تدريبية متنوعة تم اختيارها بعناية؛ ليمارس المتدربون مهارات التفكير الناقد من خلالها، ويُشار هنا إلى أن أغلب الأنشطة التدريبية لم تتضمن حلولًا محددة أو مقترحة؛ وذلك بهدف عدم تقييد تفكير المتدربين وإتاحة المجال لأن يكون تفكيرهم منتجًا؛ وفقًا لما دعا إليه كل من ترفنجر وأنساب (2002). كما تجدر الإشارة هنا إلى أن الأنشطة التدريبية تم اختيارها من مصادر أغلبها حديثة ومجالاتها متنوعة؛ وقابلة للتغيير والاستبدال والتطوير وفقًا لمتطلبات خصائص المتدربين ومجالات اهتمامهم، ويؤمل أن تتحقق أهداف البرنامج خلال اثنتي عشرة جلسة تدريبية بواقع جلستين تدريبيتين لتحقيق كل هدف من أهدافه الفرعية الستة، بالإضافة إلى جلسات تطبيق الاختبار (القبلي، والبعدي، والتتبعي). ويعرض الجدول رقم (6) ملخصًا لموضوع كل جلسة وطبيعة محتواها:

الجدول رقم (6)

جلسات البرنامج التدريبي (موضوعها، طبيعة محتواها)

الجلسة	موضوعها	طبيعة محتواها
جلسة ما قبل التدريب	التطبيق القبلي للاختبار	يُطبق اختبار Glaser &Watson للتفكير الناقد على المتدربين بهدف التعرّف على واقع مستوى مهارات التفكير الناقد لديهم.
الجلسة التدريبية الأولى	التفكير الناقد ومهاراته	عرض موجز لمفهوم التفكير الناقد ومهاراته المعرفية والوجدانية، ومعاييره مع إبراز أهمية تنميته.
الجلسة التدريبية الثانية	خطوات التفكير الناقد ومعوقاته	استكمالًا للجلسة الأولى تتضمن هذه الجلسة توعية المتدربين بخطوات التفكير الناقد وتنبيههم إلى أبرز معوقاته.
الجلسة التدريبية الثالثة	مهارة التعرّف على الافتراضات	التعريف بالمهارة وتوضيح مهاراتها الفرعية ودورها في إتقان مهارة التعرّف على الافتراضات، مع بعض الأمثلة التدريبية
الجلسة التدريبية الرابعة	ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات	لا تتضمن أي محتوى نظري إنما تتمثل في أنشطة تدريبية يمارس من خلالها المتدربون مهارة التعرّف على الافتراضات
الجلسة التدريبية الخامسة	مهارة التفسير	التعريف بمهارة التفسير وتوضيح مهاراتها الفرعية ودورها في إتقان مهارة التفسير، مع بعض الأمثلة والأنشطة التدريبية
الجلسة التدريبية السادسة	ممارسة مهارة التفسير	لا تتضمن أي محتوى نظري إنما تتمثل في أنشطة تدريبية يمارس من خلالها المتدربون مهارة التفسير
الجلسة التدريبية السابعة	مهارة تقويم الحجج	التعريف بالمهارة وتوضيح مهاراتها الفرعية ودورها في إتقان مهارة تقويم الحجج، مع بعض الأمثلة والأنشطة التدريبية
الجلسة التدريبية الثامنة	ممارسة مهارة تقويم الحجج	لا تتضمن أي محتوى نظري إنما تتمثل في أنشطة تدريبية يمارس من خلالها المتدربون مهارة تقويم الحجج
الجلسة التدريبية التاسعة	مهارة الاستنباط	التعريف بمهارة الاستنباط وتوضيح مهاراتها الفرعية ودورها في إتقان مهارة الاستنباط، مع بعض الأمثلة والأنشطة التدريبية
الجلسة التدريبية العاشرة	ممارسة مهارة الاستنباط	لا تتضمن أي محتوى نظري إنما تتمثل في أنشطة تدريبية يمارس من خلالها المتدربون مهارة الاستنباط
الجلسة التدريبية الحادية عشرة	مهارة الاستنتاج	التعريف بمهارة الاستنتاج وتوضيح مهاراتها الفرعية ودورها في إتقان مهارة الاستنتاج، مع بعض الأمثلة والأنشطة التدريبية
الجلسة التدريبية الثانية عشرة	ممارسة مهارة الاستنتاج	لا تتضمن أي محتوى نظري إنما تتمثل في أنشطة تدريبية يمارس من خلالها المتدربون مهارة الاستنتاج.
جلسة ما بعد التدريب مباشرة	التطبيق البعدي للاختبار	يُطبق اختبار Glaser &Watson للتفكير الناقد على المتدربين لقياس أثر التدريب على مهارات التفكير الناقد لديهم.
جلسة تتبع أثر التدريب	التطبيق التتبعي للتفكير الناقد	يُطبق الاختبار على المتدربين بعد شهرين من انتهاء جلسات التدريب؛ لقياس مدى استقرار الأثر الذي أحدثه البرنامج.

يتضح من الجدول رقم (3) أن البرنامج التدريبي امتد على مدى (أربع عشرة جلسة) مدة كل جلسة ساعتان يتبعها نشاط تكميلي يكلّف المتدرّب بأدائه بعد انتهاء الجلسة، كما يُستخلص من الجدول رقم (3) أن جلسات البرنامج التدريبي يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع هي:

1.3.1.4. جلسات التقويم:

وهي ثلاث جلسات تكون الأولى قبل الشروع في تنفيذ جلسات التدريب يُطبق خلالها اختبار التفكير الناقد تطبيقًا قبليًا بهدف معرفة واقع مهارات التفكير الناقد لدى المستهدفين بالتدريب، وتكون الجلسة الثانية بعد انتهاء جلسات التدريب حيث يطبق الاختبار خلالها تطبيقًا بعديًا بهدف التعرّف على ما أحدثته الجلسات من أثر على مستوى التفكير الناقد لدى المشاركين الذين تم تدريبهم، وتكون الثالثة بعد شهرين من تطبيق الاختبار بعديًا؛ حيث يطبّق الاختبار على المجموعة التجريبية بهدف التعرف على مدى استقرار الأثر الذي قد يُحدثه البرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد.

2.3.1.4. جلسات تتضمن تزويد المتدربين ببعض المعلومات:

لممارسة أي مهارة من مهارات التفكير الناقد ينبغي أن يلم الفرد بالإجراءات الممثلة للخطوات والعمليات والمعايير اللازمة لتنفيذها. (الدوسري، 2008، ص54) لذلك يتمثل جزء من محتوى الجلسات (الأولى والثانية والثالثة والخامسة والسابعة والتاسعة والحادية عشرة) في تقديم إطار نظري وأساس معرفي عن التفكير الناقد ومهاراته في ضوء اعتماد أساس التوضيح الصريح المباشر للتفكير الناقد ومهاراته ومعاييره وخطواته ومعوّقاته، فضلًا عما تتضمنه هذه الجلسات من أمثلة توضيحية مع ممارسة بعض الأنشطة بهدف الإلمام بماهية مهارات التفكير الناقد ومهاراتها الفرعية.

3.3.1.4. جلسات تدريبية خالصة "ممارسة المهارات":

تغلب على البرامج التدريبية الممارسة الفعلية للمهارات بإشراف المدرّب، حيث تشير الناصر (2011) إلى أنه: " في البرامج التدريبية يجب التركيز على المهارات المقدّمة للمتدربين أكثر من المعارف (بنسبة 80 إلى 20%)؛ لأن التدريب يعتمد على مشاركة وتفاعل المدرب والمتدربين أثناء جلسات البرنامج لذا فالتدريب عملية تربوية تهدف إلى إحداث تغيير في

المعارف أو المهارات أو السلوكيات". وهي الجلسات (الرابعة والسادسة والثامنة والعاشرة والثانية عشرة) حيث يتمثل محتوى هذه الجلسات في أنشطة يمارس المتدربون خلالها المهارة المستهدفة بإشراف المدرّب وتوجيهه لتحقيق أهداف كل جلسة على حدة، وتمّ اختيار محتوى الأنشطة بمراعاة التنوع والإثارة ومناسبة النشاط لممارسة المهارة المستهدفة بما يلائم أهداف كلية التربية وطبيعة المرحلة العمرية للفئة المستهدفة، مع تجنب الموضوعات التي قد تختلف اتجاهات المتدربين نحوها أو نحو مصادرها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه مع نهاية كل جلسة يُوزع محتوى النشاط التكميلي (الواجب المنزلي) على المتدربين ويُطلب منهم أداؤه، بهدف ممارسة النشاط خارج إطار الجلسة التدريبية للتحقق من مدى إلمام المتدربين بمحتوى الجلسة التدريبية، وإتقانهم لممارسة المهارة المستهدفة.

4.1.4. الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة خلال جلسات البرنامج:

نظرًا لتنوع طبيعة جلسات البرنامج التدريبي من جلسات يغلب عليها الطابع النظري لتكوين أسس معرفية عن التفكير الناقد ومهاراته إلى جلسات ممارسة المهارات على أنشطة تدريبية مختارة، ونظرًا لتنوع الأمثلة والأنشطة التدريبية التي توظفها كل جلسة؛ فقد اعتمد البرنامج أساس التنوع في توظيف الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة حسب ما تتطلبه طبيعة الجلسة ومحتوى الأنشطة التدريبية التي تتضمنها؛ وعلى سبيل المثال لا الحصر فقد وُظفت استراتيجيات كالعرض، والمناقشة، والعصف الذهني، وتوجيه الأسئلة، والتعلم التعاوني، وتبادل الأدوار، وفقًا لما تقتضيه طبيعة الموقف التعليمي والتدريبي، كما يغلب على الجلسات توظيف آلية العمل الجماعي وفتح الحوارات والمناقشات لتحفيز الطلاب على المشاركة وإبداء الآراء والإجابات؛ حيث يوزَّع المشاركون إلى مجموعات خماسية في أغلب الجلسات. ويُنوّه هنا إلى أهمية النشاط التكميلي الذي يكلف به المتدربون في نهاية كل جلسة، كما يتم حث المتدربين على ممارسة المهارات خلال حياتهم اليومية؛ لترسيخها والتعود على ممارستها؛ وقد ورد في Boisvert (2016) لا يكفي تعليم مهارات التفكير الناقد للطلاب؛ فهم لا يميلون إلى ممارستها. لذلك يتم التدرب على ممارسة المهارات خلال الجلسات عبر الأنشطة التدريبية، ثم يتم حث المتدربين وتشجيعهم على الاستمرار في ممارستها خلال مواقف الحياة اليومية.

5.1.4. الوسائل المستخدمة خلال جلسات البرنامج:

وُظفت خلال الجلسات التدريبية العديد من الوسائل والتقنيات التدريسية كجهاز الحاسوب وجهاز العرض Data Show، وأقراص (C.D) والسبورة والأقلام الخاصة بها بالإضافة إلى نماذج تدريب معدّة (وهي عبارة عن أوراق ملونة تمّ إعدادها بما يناسب محاور الجلسة والأنشطة التدريبية التي ستمارس خلالها) ومذكرات تتضمن المحتوى النظري لمحاور الجلسة، وأوراق النشاط التكميلي (وهي عبارة عن أوراق تتضمن النشاط الذي ينبغي أن يؤديه المتدرب بعد انتهاء الجلسة التدريبية).

6.1.4.أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

يعتبر التقويم أحد الركائز الأساسية للبرنامج التدريبي؛ فهو عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تعطي المدرّب تغذية راجعة عن أدائه وفاعلية التدريب؛ مما يؤدي إلى تعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها، ومعالجة عناصر الضعف وتسويتها. (الحيلة، 2008، ص393)؛ وفيما يتعلّق بتقييم محتوى البرنامج التدريبي فقد عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين – الملحق رقم (5)– وبعد مناقشة التعديلات المقترحة مع المحكمين؛ أخذ الباحث بالمقترحات التي توافق عليها أغلب المحكمين؛ ويعرض الملحق رقم (1) البرنامج التدريبي في صورته النهائية. كما تمّ تقويم البرنامج تطبيقيًا بعد الانتهاء من إعداده وإخراجه في صورته النهائية وذلك بتوظيف الأساليب التقويمية الآتية:

1.6.1.4. التقويم التشخيصي (القبلي):

هو تقويم يتمّ قبل البدء في تنفيذ جلسات البرنامج ، حيث يُطبق اختبار التفكير الناقد تطبيقًا قبليًا (قبل التدريب) بهدف التعرّف على واقع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المشاركين.

2.6.1.4. التقويم البنائي:

هو تقويم مستمر يتمّ خلال الجلسات التدريبية وبعد الانتهاء من كل محور كما يتمّ بصورة أخرى في نهاية كل جلسة من خلال النشاط التكميلي الذي يؤديه كل متدرّب بمفرده؛ بهدف التعرّف على مدى فهمه لمحتوى محاور جلسات التدريب وإتقانه للمهارات التي يستهدف

البرنامج تنميتها. ويشير أبو النصر (2009) إلى أهمية التعرّف على اتجاهات المتدربين نحو جلسات البرنامج التدريبي ومدى استفادتهم منها. وتؤكد ذلك مينتون (2015) بقولها: "يتعين عدم تجاهل استطلاع آراء المشاركين بشأن مدى استفادتهم من التدريب؛ لأنهم يعرفون ذلك أكثر من أي شخص آخر" (ص27) لذلك عمل المدرب –من حين لآخر– على فتح باب النقاش حول مدى استفادة المتدربين من الجلسات التدريبية ومحتواها، والتعرّف على مقترحاتهم بالخصوص.

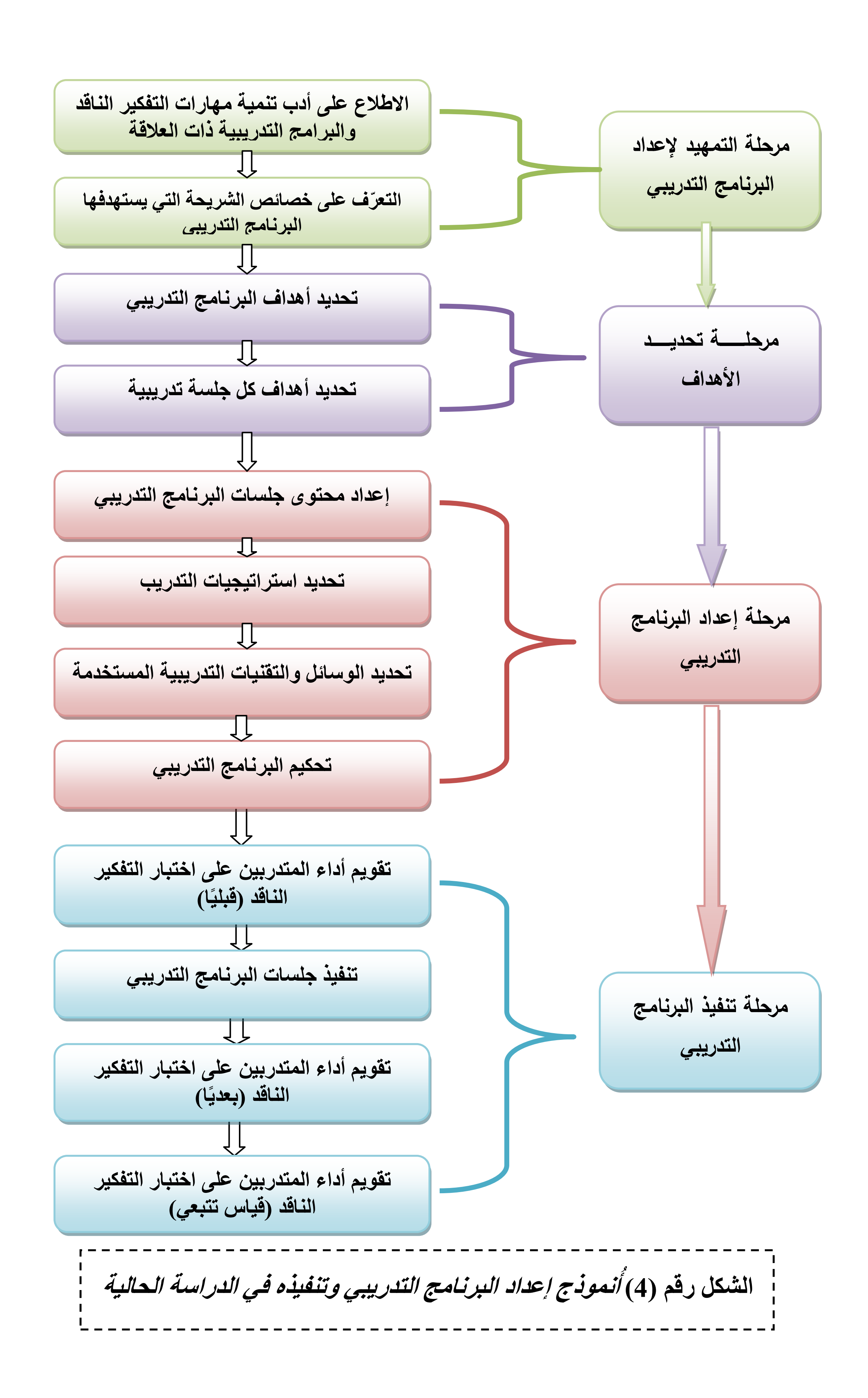
3.6.1.4. التقويم النهائي (البعدي):

هو تقويم يتم بعد الانتهاء من تنفيذ جلسات البرنامج التدريبية مباشرة، ويتمثل في تطبيق اختبار التفكير الناقد تطبيقًا بعديًا (بعد التدريب) على المجموعة التجريبية؛ بهدف التعرّف على أثر جلسات التدريب على مهارات التفكير الناقد لدى من تمّ تدريبهم من خلال إيجاد الفروق بين أداء المتدربين على اختبار التفكير الناقد خلال القياسين (القبلي والبعدي). هذا بالإضافة إلى تقييم البرنامج من خلال التعرف على اتجاهات المتدربين نحو البرنامج التدريبي ومحتواه، وذلك من خلال ملء المتدربين لاستمارة الاتجاه نحو البرنامج التدريبي، ويوضح الملحق رقم (3) بعض النماذج من هذه الاستمارات.

4.6.1.4. التقويم التتبعي (المؤجل):

انطلاقًا من أبرز خصائص التعلم المتمثلة في: "أن يكون التغير الناتج عن التعلم دائمًا نسبيًا"، أي مستقرًا ومستمرًا وليس تغيرًا مؤقتًا ينتهي بانتهاء الموقف التعليمي أو التدريبي؛ فإن التقويم التتبعي يتم بتطبيق اختبار التفكير الناقد على المتدربين بعد شهرين من انتهاء تنفيذ جلسات البرنامج وتطبيق الاختبار بعديًا؛ وذلك بهدف التعرف على مدى استقرار الأثر الذي قد يحدثه البرنامج التدريبي (المتغير المستقل) على التفكير الناقد (المتغير التابع). حيث أوصى Catchings (2015) بأهمية تتبع قياس أثر التدريب على تنمية التفكير الناقد؛ للتأكد من استقرار الأثر واستمراره. كما أن القياس التتبعي قد يكشف أخطاء القياس البعدي الذي يتم بعد انتهاء التدريب مباشرة؛ حيث إن نتائج هذا الأخير قد تتأثر ببعض العوامل والمؤثرات، كحداثة عهد المتدربين بوقائع جلسات البرنامج التدريبي التي قد تجعلهم يتذكرون –بسهولة ويسر– إرشادات المدرب وتوجيهاته بخصوص ممارسة مهارات التفكير الناقد، كما أن الفترة الزمنية التي تفصل بين تطبيق الاختبار قبليًا وتطبيقه بعديًا لا تُعد فاصلًا حقيقيًا بين القياسين؛ فقد ظل أفراد

المجموعة التجريبية على علاقة مستمرّة مع محتوى الاختبار من خلال ممارسة مهارات التفكير الناقد على محتوى الأنشطة التدريبية التي قد تشبه –بشكل أو بآخر– المواقف التي تضمنها الاختبار، وبالتالي فإن تذكر المتدربين لأدائهم على الاختبار وإدراكهم لما وقعوا فيه من أخطاء قد يجعل الفروق بين القياسين –القبلي والبعدي– ناتجة عن عامل تصحيح المتدربين لأخطائهم في القياس القبلي وليس ناتجًا عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد. وإضافة إلى ذلك فإن التقويم التتبعي قد يكشف ما قد يتضمنه البرنامج التدريبي من مواطن قوة أو ضعف قد تثري البرنامج التدريبي وتفيد وقائع تنفيذه خلال دورات تدريبية لاحقة. ويبين الشكل رقم (4) مخططًا توضيحيًا لمراحل إعداد البرنامج وتنفيذه:



الشكل رقم (4) *أُنموذج إعداد البرنامج التدريبي وتنفيذه في الدراسة الحالية*

2.4.اختبار التفكير الناقد:

هو اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد الذي يعد أحد أبرز الاختبارات الأكثر انتشارًا لقياس مهارات التفكير الناقد؛ حيث أعدّ Goodwin Watson أول نسخة للاختبار عام 1925م ثم طورها Edward Glaser عام 1937م، واستمر تطوير الاختبار حيث نشرت مؤسسة (now Harcourt Assessment, Inc.) صيغتين لاختبار Watson & Glaser وهما (YM - ZM) عام 1964م، ثم أعيد تطوير الصيغتين عام 1980م بهدف مواكبة التطور الثقافي والمعرفي، واستمر تطوير الاختبار حتى صدور النسخة (S) عام 1996م. (Watson & Glaser, 2008, p11)

1.2.4. مبررات استخدام الاختبار:

اعتمدت الدراسة الحالية اختبار Watson& Glaser كأداة لقياس مهارات التفكير الناقد لمبررات من أبرزها: أن الاختبار المستخدم كأداة للدراسة يعد أحد العوامل التي قد تؤثر على النتائج، فقد أكّد كلٌ من Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim And Zhang (2008) إن أثر التدريب سيكون محدودًا باستخدام الأدوات الشائعة لقياس التفكير الناقد، مقارنة بالأدوات التي يُعدها الباحث أو المدرب؛ لأن الأدوات الشائعة الاستخدام والأكثر شهرة كاختبار Watson & Glaser، واختبار Cornell، واختبار California تم تكرار التحقق من موضوعيتها وصدقها وثباتها في كثير من الدراسات وبأساليب مختلفة، على عكس الاختبارات التي يُعدها باحث أو مدرّب؛ فإنها ستظهر أثرًا كبيرًا للتدريب قد يرجع إلى أخطاء القياس. كما لاحظ الباحث الحالي –خلال اطلاعه على أدبيات التفكير الناقد– أن الاختبار يقيس مهارات التفكير الناقد المعرفية دون خلطها بالمهارات الوجدانية، كما أنه أكثر اختبارات التفكير الناقد استخدامًا في البيئات العربية والأجنبية مما يتيح مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج غيرها من الدراسات دون مآخذ عن أداة القياس؛ فقد قال كلٌّ من Chartrand & Ishikawa And Flander (2013): "إن اختبارWatson & Glaser يُعدُّ واحدًا من أكثر أدوات القياس التي تستخدم على نطاق واسع في تقييم مهارات التفكير الناقد"(P6). وأشار Mortellaro(2015) إلى أن الاختبار يقيس التفكير الناقد دون التأثر بالتخصص أو المهنة" (p28) وهو ما يناسب الدراسة الحالية حيث إن التخصص الدراسي هو أحد متغيراتها.

وبدأ Ennis (1995) أثناء عرضه لما أسماه بالاختبارات العالمية لقياس التفكير الناقد باختبار Watson & Glaser وقال: يأتي هذا المقياس في مقدمة مقاييس التفكير الناقد من حيث القدم، والانتشار ودوام محاولات التطوير، والتأكد من فاعليته، وقال إن المهارات التي يقيسها اختبـار Watson & Glaser تمثل الصفات العملية والإجرائية للتفكير الناقد. وفي ذات السياق قال Wagner (2002): "لاختبار Watson & Glaser تاريخ طويل من الاستخدام في البيئات التعليمية، من حيث تحديد قدرات المتعلمين على التفكير بشكل ناقد، والكشف عن فاعلية البرامج التدريبية والتعليمية، فضلًا عن إجراء البحوث المتنوعة في مجال التفكير الناقد". (P3)

وأضاف Kadir (2007): في إطار تدريس التفكير الناقد وقياسه ينبغي أن يسيطر سؤالان هما (ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه من خلال التدريس؟ وما الهدف الذي أقيس مدى تحققه؟) والإجابة ستكون متوافقة بشكل طبيعي في السؤالين، فإذا كان الهدف هو تعليم الطلاب خصائص الأفكار التي تمكنهم من تحليل الحجج وتوضيح نقاط قوتها وضعفها فإن قياس تحقق هذا الهدف يمكن أن يتم في إطار معايير التفكير الناقد كالتي أوردها Paul & Elder أما إذا كان الهدف هو تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب فإن مدى تحقيق هذا الهدف يمكن قياسه باختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد. ويقول الموسوي (2009): "يُعد اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد هو الأكثر انتشارًا بين مقاييس التفكير الناقد؛ حيث تم استخدامه في المئات من الدراسات والأبحاث حول العالم، ويعود تفوق هذا المقياس على غيره من مقاييس التفكير الناقد إلى تعدد الصيغ المتوافرة له". (ص60)

وقد أجرى Harris & Clemmons (1996) بحثًا هدف إلى تحديد اختبار مناسب للتفكير الناقد يصلح لقبول المستجدين من طلبة الجامعة، وكيفية اعتباره مؤشرًا للأداء المسبق، والتأكد من كفاءة الاختبارات الموجودة وعدالتها، وتكوّنت عينته من الطلبة المستجدين المسجلين في عدة برامج تعليمية بجامعة شمال كارولينا، واستخدم الباحثان اختبار Watson & Glaser كأداة، وتوصلت النتائج إلى أن الاختبار مناسب لقياس التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما أن دراسة Behar & Niu (2011) التي هدفت إلى عرض وتحليل بعض الدراسات التجريبية التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي من حيث ثلاثة محاور هي: التدخلات التعليمية، واختبارات القياس المستخدمة، والتصميم التجريبي المستخدم

كمنهج للبحث، وأن تكون قد نُشرت ما بين عامي (1994-2009) توصلت نتائج الدراسة إلى أن (45%) من الدراسات استخدمت اختبار Watson & Glaser، كما أكد كل من Watson & Glaser (2008) "إن الاختبار يستخدم في التحقق من فاعلية البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، إضافة إلى ملاءمته لطلاب المرحلة الجامعية". (P11)

وتتوفر نسخ باللغة العربية لبعض صيغ الاختبار؛ فقد اهتم باحثون عرب مثل: (عبد السلام وسليمان، 1982؛ الموسوي، 2009؛ العتيبي، 2012) بتعريب الاختبار وتقنينه على البيئة العربية في عدّة دول مثل: (السعودية ومصر والأردن وسوريا واليمن والبحرين). وقد اعتمدت الدراسة الحالية نسخة فاروق عبد السلام وممدوح سليمان اللذين قاما بتعريب الاختبار وتقنينه على البيئة السعودية عام 1982م؛ لمبررات من أبرزها أن هذه النسخة حافظت على الصورة الأصلية للاختبار الذي يتكون من (150) مفردة ولم تختصره كبعض المحاولات الأخرى لتطوير الاختبار في البيئة العربية، إضافة إلى شيوع استخدام هذه النسخة في الدراسات العربية، وملاءمة طبيعة مفرداتها لطلاب المرحلة الجامعية في البيئة الليبية.

2.2.4. وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من كراسة للأسئلة – الملحق رقم (6)- وورقة منفصلة خاصة بالإجابة – الملحق رقم (7)- وتضم كراسة الأسئلة تعليمات الاختبار العامة واختباراته الفرعية؛ حيث يتكون من (150) مفردة موزعة بالتساوي على خمسة اختبارات فرعية مستقلة هي:

1.2.2.4. معرفة الافتراضات Recognition of Assumption

يقيس هذا الاختبار الفرعي مهارة المفكر في تحديد الافتراضات غير المعلنة أو الافتراضات التي تقوم عليها بيانات معينة، وبعد عرض التعليمات الخاصة بالاختبار الفرعي الموضحة بمثال يبدأ الاختبار الذي يتكون من عشر عبارات يلي كل واحدة منها ثلاثة افتراضات مقترحة، وعلى المفحوص أن يحدد مدى ورود كل افتراض مقترح في العبارة المعطاة، وذلك بوضع إشارة واحدة على أحد البديلين (وارد – غير وارد).

2.2.2.4. التفسير Interpretation

يقيس هذا الاختبار الفرعي مهارة الفرد في تحديد الأدلة ومدى ملاءمة مبررات النتائج والتعميمات استنادًا إلى البيانات المعطاة، وبعد عرض التعليمات الخاصة بالاختبار الفرعي

الموضحة بمثال يبدأ الاختبار الذي يتكون من عشر عبارات يلي كل واحدة منها ثلاثة تفسيرات مقترحة، وعلى المفحوص أن يحدد مدى ترتب كل تفسير مقترح على ما ورد في العبارة من معطيات، وذلك بوضع إشارة واحدة على أحد البديلين (مترتبة – غير مترتبة).

3.2.2.4. تقويم الحجج Evaluation of Arguments

يقيس هذا الاختبار الفرعي مهارة الفرد في تقويم قوة وملاءمة الحجج المتعلقة بالسؤال أو القضية المطروحة، في ضوء التمييز بين المصدر الأساسي والثانوي من جهة الفرض والرأي والحقيقة والحكم من جهة أخرى، وبعد عرض التعليمات الخاصة بالاختبار الفرعي الموضحة بمثال، تلي ذلك عشرة أسئلة يلي كل واحد منها ثلاث إجابات مقترحة متبوعة بحجج تدعمها، وعلى المفحوص أن يحدد مدى قوة كل إجابة مقترحة في ضوء قوة حُجتها، وذلك بوضع إشارة واحدة على أحد البديلين (قوية – غير قوية).

4.2.2.4. الاستنباط Deduction

يقيس هذا الاختبار الفرعي مهارة الفرد في تحديد النتائج المترتبة منطقيًا على المقدمات أو المعلومات المعطاة، وبعد عرض التعليمات الخاصة بالاختبار الفرعي الموضحة بمثال، تلي ذلك عشر عبارات يلي كل واحدة منها ثلاث استنباطات مقترحة، وعلى المفحوص أن يحدد مدى صحة كل استنباط مقترح بناء على ما ورد في العبارة من معطيات، وذلك بوضع إشارة واحدة على أحد البديلين (صحيحة – غير صحيحة).

5.2.2.4. الاستنتاج Inference

يقيس هذا الاختبار الفرعي مهارة الفرد في استخلاص نتيجة من حقائق معينة – مُلاحظة أو مفترضة– ويكون قادرًا على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة، ويبدأ الاختبار بتعليمات خاصة بالاختبار الفرعي يليها مثال توضيحي، ثم تلي ذلك عشر عبارات يلي كل واحدة منها ثلاث استنتاجات مقترحة، وعلى المفحوص أن يحدد مدى صحة كل استنتاج مقترح بناء على ما ورد في العبارة من معطيات، وذلك بوضع إشارة على أحد البدائل الآتية: (صادق تمامًا، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تمامًا).

ويُلاحظ أن الاختبار الفرعي "الاستنتاج" يختلف عن غيره من الاختبارات الفرعية الأخرى وذلك لأنه على المجيب أن يختار بديل واحد من بين خمسة بدائل متاحة؛ وهو ما يقلل النسبة المحتملة لاختيار الإجابة الصحيحة من (50%) في حالة جميع الاختبارات الفرعية الأخرى التي تحتوي على بديلين فقط، إلى (20%) في حالة اختبار الاستنتاج؛ لذلك كثيرًا ما تكون درجة المجيب على هذا الاختبار الفرعي منخفضة نسبة إلى الدرجات التي يحصل عليها المجيب في الاختبارات الفرعية الأخرى، وبالتالي تكون نسبة تمثيل اختبار الاستنتاج في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد منخفضة ولا تماثل نسب الاختبارات الفرعية الأخرى؛ وهو ما قد يثير العديد من التساؤلات حول مهارة الاستنتاج كإحدى مهارات التفكير الناقد الأساسية الواردة في اختبار Watson & Glaser وسبب تخفيض نسبة تمثيلها في درجته الكلية مقارنة بغيرها من المهارات الفرعية.

3.2.4. تصحيح الاختبار:

يصحح الاختبار باستخدام مفتاح التصحيح – الملحق رقم (7)– حيث تعطى لكل إجابة صحيحة درجة واحدة (1) ولا تعطى للإجابة الخطأ أي درجة (0) وبذلك تكون الدرجة العظمى لكل اختبار فرعي هي ثلاثون درجة (30)، بمعنى أن الدرجة العظمى للاختبار ككل هي مئة وخمسون درجة (150). وقد أعدّ الباحث الحالي مفتاحًا للتصحيح من الورق المقوى وتم تثقيبها لتسهيل عملية تصحيح الاختبار.

4.2.4. زمن الاختبار:

حددت بارعيدة (2009) الزمن الكلي المناسب للاختبار بخمسين (50) دقيقة في البيئة السعودية، إلا أن الدراسة الاستطلاعية الثانية التي أجراها الباحث الحالي والتي تكوّنت عينتها من (200) طالبة من طالبات السنة الثانية بكلية التربية أظهرت أن متوسط الزمن الذي استغرقه المشاركون للإجابة عن جميع فقرات الاختبار هو (56) دقيقة، وباعتبار أن الاختبار ليس اختبار سرعة؛ فقد اعتمدت الدراسة الحالية الساعة الكاملة (60 دقيقة) هي الزمن الملائم لأداء الاختبار في البيئة الليبية بالنسبة لطلاب المرحلة الجامعية.

4.2.4. خصائص الاختبار السيكومترية:

حظيت النسخة التي قام بتعريبها فاروق عبد السلام وممدوح سليمان عام 1982م بتكرار التحقق من صلاحيتها سيكومتريًا؛ فبعد تعريب الاختبار وعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين قاما بتقنينه في البيئة السعودية على عينة قوامها (2475) طالبًا بالمرحلة الثانوية وحُسب ثبات الاختبار بطريقة معامل Alpha فبلغ (0.75) أما صدق الاتساق الداخلي للاختبار الذي حُسب بإيجاد معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار فقد تراوح بين (0.48 – 0.65). كما قامت بارعيدة (2009) بإيجاد ثبات الاختبار وصدقه بنفس الطرق فبلغ ثبات الاختبار (0.81) أما معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار فقد تراوحت بين (0.52 – 0.81). ونظرًا لعدم توفر نسخة مقننة على البيئة الليبية – حسب علم الباحث– فقد قام الباحث الحالي بإعادة النظر في نصوص فقرات الاختبار وتعديلها بما يلائم الثقافة الليبية –دون المساس بجوهر نصوص فقرات الاختبار– ثم عرضها على بعض الأساتذة المختصين في التربية وعلم النفس واللغة العربية –أسماء المحكمين في الملحق رقم (5)– وذلك للتأكد من عدم الإخلال بأهداف فقرات الاختبار وارتباطها بالمفهوم الذي تقيسه من جهة، ومدى ملاءمة محتوى نصوص الفقرات للثقافة الليبية وسلامتها لغويًا ووضوح تعليمات الاختبار من جهة أخرى؛ حيث حققت فقرات الاختبار نسب عالية من اتفاق المحكمين على صلاحيتها، وهو ما قد يشير إلى صدق الاختبار ظاهريًا. وقد تم حساب ثبات الاختبار وصدقه وفق الإجراءات والطرق الآتية:

1.4.2.4. الثبات:

يعدُّ الثبات أحد أهم خصائص الاختبار الجيد؛ فالثقة في نتائج الاختبارات موقوفة على ثباتها، ويقصد بالثبات استقرار أو تكافؤ أو اتساق إجابة المجيب على بنود الاختبار؛ ويتراوح الثبات بين الصفر والواحد الصحيح وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دلّ على أن درجات المجيبين حقيقية وغير متأثرة بأخطاء القياس. (بلعيد، 2009). وحُسب ثبات الاختبار بطريقتين كما يلي:

1.1.4.2.4. طريقة إعادة تطبيق الاختبار

بعد تطبيق الاختبار على عينة التقنين (200) طالبة أُعيد تطبيقه بعد أسبوعين على عينة عشوائية قوامها (30) طالبة ممن طُبق عليهن الاختبار ضمن عينة التقنين؛ بهدف إيجاد معامل استقرار الاختبار، حُسب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ويوضح الجدول رقم (4) قيم معامل الارتباط بين التطبيقين.

الجدول رقم (7)

معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لعينة قوامها (30) طالبة

الاختبار	التعرّف على الافتراضات	التفسير	تقويم الحجج	الاستنباط	الاستنتاج	التفكير الناقد
معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (الأول والثاني)	**0.65**	**0.44**	**0.72**	**0.52**	**0.35**	**0.72**

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الارتباط بين التطبيقين (الأول والثاني) بلغ (0.72) في الدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط في حالات الاختبارات الفرعية بين (0.35 ، 0.72) وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ حيث بلغ ثبات الاختبار بهذه الطريقة (0.46) في دراسة (علي، 2012) وبلغ (0.78) في دراسة (العتيبي، 2011) وبلغ (0.79) في دراسة (الدليمي، 2005)، كما بلغ(0.73) في دراسة الشرقي المشار إليها في: (العتيبي، 2011).

2.1.4.2.4. طريقة التجزئة النصفية

بعد تطبيق الاختبار على عينة تقنين الاختبار التي تمثلت في (200) طالبة من طالبات السنة الثانية بكلية التربية؛ تمت تجزئة الاختبار إلى نصفين أحدهما يضم الفقرات الفردية والآخر يضم الفقرات الزوجية وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS حُسب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (الاتساق الداخلي)، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات الاختبار:

الجدول رقم (8)

معاملات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (n=200):

الاختبار	التعرّف على الافتراضات	التفسير	تقويم الحجج	الاستنباط	الاستنتاج	التفكير الناقد
معامل ثبات التجزئة النصفية بمعادلة Spearman - Brown	**0.43**	**0.49**	**0.62**	**0.53**	**0.28**	**0.79**
معامل الثبات بمعادلة Alpha	**0.43**	**0.48**	**0.62**	**0.53**	**0.28**	**0.79**

يوضح الجدول رقم (5) أن ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية الذي حُسب بطريقتي معادلة Spearman - Brown ومعادلة Alpha بلغ (0.79) وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي حسبت ثبات الاختبار بهذه الطريقة؛ حيث بلغ ثبات الاختبار المحسوب بطريقة معامل Alpha (0.75) في دراسة (عبد السلام وسليمان، 1982) وبلغ (0.81) في دراسة (بارعيدة، 2009) وبلغ (0.79) في دراسة (الموسوي، 2009) كما بلغ (0.80) في دراسة (العتيبي،2011) في حين بلغ (0.63) في دراسة (علي، 2012)، وعلى صعيد آخر أظهرت نتائج دراسة (شنة، 2014) أن ثبات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الذي حُسب بطريقة التجزئة النصفية يساوي (0.51) للنسخة (أ) و(0.45) للنسخة (ب). أما فيما يتعلّق بالانخفاض الملحوظ لمعامل ثبات اختبار الاستنتاج عن غيره من الاختبارات الفرعية – (0.35) في طريقة الإعادة و(0.28) في طريقة التجزئة النصفية– فإن ذلك قد يرجع إلى طبيعة هذا الاختبار الفرعي؛ حيث تتضمن خيارات الإجابة عن هذا الاختبار خمسة بدائل في حين تضمنت الاختبارات الفرعية الأخرى بديلين فقط؛ كما أن التقارب بين بعض البدائل مثل: (صادق تمامًا)، (محتمل صدقه) قد يؤثر في حكم المجيب على الاستنتاج المقترح.

وباعتبار أنه "لا تجوز الإشارة إلى مستوى الثقة أو مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات المختلفة". (فرج، 2012، 306) وأن المستوى المقبول لثبات أي اختبار يتأثر بثبات الظاهرة أو السمة التي يقيسها الاختبار، ومن ثم لا حدود دنيا مقبولة للثبات، وأن الطريقة الصحيحة للحكم على معامل الثبات المحسوب هي موازنته بنتائج الدراسات السابقة التي تناولت نفس الظاهرة؛ لذلك فإنه بمقارنة معاملات ثبات الاختبار التي تم حسابها بطريقتي (إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية) مع نتائج بعض الدراسات التي هدفت إلى إيجاد ثبات اختبار

Watson & Glaser للتفكير الناقد يُلاحظ أنها قد اتفقت مع نتائج أغلب الدراسات السابقة؛ وبذلك يمكننا القبول بمعاملات ثبات الاختبار التي تم حسابها خلال الدراسة الحالية.

2.4.2.4. الصدق:

يُعدّ صدق الاختبار أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي أن تتسم بها الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار ما أُعدّ لقياسه؛ وبالإضافة إلى التحقق من صدق الاختبار ظاهريًا من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس –أسماء المحكمين في الملحق رقم (5) – تم حساب صدق الاختبار في الدراسة الحالية باتباع الإجراءات الآتية:

1.2.4.2.4.صدق الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار:

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب معاملات ارتباط كل فرع من فروع الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار التي تمثل مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المجيب في فروع الاختبار، ويوضح الجدول رقم (9) معاملات الارتباط بين فروع الاختبار والدرجة الكلية:

الجدول رقم (9)

معاملات ارتباط بيرسون بين فروع الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	التفسير	تقويم الحجج	الاستنباط	الاستنتاج
معامل ارتباط بيرسون بالدرجة الكلية للاختبار	0.49**	0.65**	0.71**	0.66**	0.43**

(*) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (6) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، كما أن مستوى الدلالة العملية (حجم التأثير) Effect Size كان مرتفعًا لأغلب قيم معاملات الارتباط ما عدا اختبار الاستنتاج فإن الدلالة العملية المحسوبة لمعامل ارتباط هذا الاختبار بالدرجة الكلية كانت في مستوى المتوسط، كما أن هذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي حسبت هذا النوع من صدق الاختبار حيث تراوحت معاملات ارتباط الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية ما بين (0.48 – 0.65) في دراسة (عبد السلام وسليمان، 1982)، كما تراوحت ما بين (0.52 – 0.80) في دراسة (بارعيدة، 2009) وتراوحت بين

(0.58 – 0.83) في دراسة العباجي المشار إليها في: (الدليمي ، 2005) كما تراوحت ما بين (0.30 – 0.80) في دراسة (العتيبي، 2011) أما بالنسبة لدراسة الشرقي التي وردت في دراسة (العتيبي، 2011) فإن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.30 – 0.64) وهو ما يشير إلى صدق الاختبار وإمكانية استخدامه في الدراسات العلمية.

2.2.4.2.4. صدق المجموعات الطرفية:

لإيجاد الصدق التمييزي تم ترتيب أوراق إجابة العينة (n=200) من أعلى درجة إلى أدنى درجة حسب الدرجة الكلية للاختبار (الدرجة الكلية = مجموع درجات المجيب على كل فروع الاختبار) وتم اختيار أعلى (54) ورقة إجابة (كمجموعة عليا) وتم اختيار أدنى (54) ورقة إجابة (كمجموعة دنيا) ثم حُسبت قيم (T) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ وذلك بهدف التعرّف على مدى قدرة الاختبار وفروعه الخمسة على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا، ويوضح الجدول الآتي قيم (T-test) المحسوبة.

الجدول رقم (10)

قيم (T) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا)

الاختبار	المجموعة الطرفية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Effect Size (η^2)
التعرّف على الافتراضات	الدنيا	54	17.87	2.18	6.41	0.01	***0.27
	العليا	54	20.68	2.37			
التفسير	الدنيا	54	15.96	2.74	10.61	0.01	***0.51
	العليا	54	21.07	2.23			
تقويم الحجج	الدنيا	54	15.64	3.31	9.88	0.01	***0.47
	العليا	54	21.70	3.04			
الاستنباط	الدنيا	54	17.27	3.00	11.31	0.01	***0.54
	العليا	54	22.64	1.77			
الاستنتاج	الدنيا	54	7.25	2.05	6.83	0.01	***0.30
	العليا	54	9.83	1.85			
التفكير الناقد	الدنيا	54	74.01	4.84	22.72	0.01	***0.82
	العليا	54	95.94	5.17			

*حجم تأثير صغير **حجم تأثير متوسط ***حجم تأثير كبير

يتضح من الجدول رقم (7) أن جميع قيم (T-test) المحسوبة لإيجاد دلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة عليّ (2012)، كما أن مستوى الدلالة العملية Effect Size لجميع القيم كان كبيرًا وهو ما يشير إلى أن الاختبار بجميع فروعه يحقق الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية)؛ حيث إنه ميّز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا وفقًا لدرجاتهم الكلية على اختبار التفكير الناقد.

3.2.4.2.4. الصدق الذاتي:

يُمثل الصدق الذاتي العلاقة الوثيقة بين صدق الاختبار وثباته؛ باعتبار أن الدرجات الحقيقية للاختبار هي المحك الذي ينسب إليه الصدق، ويُحسب الصدق الذاتي بإيجاد الجذر التربيعي لثبات الاختبار، ويوضح الجدول رقم (8) قيم الصدق الذاتي للاختبار:

الجدول رقم (11)

قيم معاملات الصدق الذاتي لاختبار Watson& Glaser للتفكير الناقد

الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	التفسير	تقويم الحجج	الاستنباط	الاستنتاج	التفكير الناقد (الدرجة الكلية للاختبار)
الصدق الذاتي	0.80	0.66	0.84	0.72	0.59	0.84

يتضح من الجدول رقم (8) أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق ذاتي مرتفعة، وتقع هذه النتائج في إطار النتائج التي أسفرت عنها دراسة عليّ (2012) حيث تراوحت معاملات الصدق الذاتي ما بين (0.64 – 0.91) مما يشير إلى الصدق الذاتي للاختبار.

ومن خلال نتائج التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد التي تم حسابها في الدراسة الحالية يُستخلص أن الاختبار صالح سيكومتريًا لأغراض البحث العلمي في قياس مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بالبيئة الليبية.

6.إجراءات الدراسة الميدانية

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية ومنهجها وخصائص أدواتها القيام ببعض الإجراءات الميدانية؛ فقد تم إجراء دراستين استطلاعيتين قبل إجراء الدراسة الأساسية، وفيما يلي عرض لإجراءات الدراسات الميدانية التي قام بها الباحث الحالي بهدف تحقيق أهداف الدراسة:

1.6. الدراسة الاستطلاعية الأولى:

طبّق الباحثُ اختبار Watson& Glaser للتفكير الناقد على عينة قوامها (46) طالبة من طالبات السنة الأولى بقسم الدراسات الإسلامية بكلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية (وهي إحدى كليات الجامعة الأسمرية الإسلامية "بزليتن" تُعنى بإعداد المعلمات وفق منهج دراسي لا يختلف عن منهج كليات التربية إلا في إضافة بعض المقررات الدينية كالفقه وأصوله والحديث الشريف وعلومه، وبها ثلاثة أقسام هي: الدراسات الإسلامية واللغة العربية، والتاريخ والحضارة الإسلامية) حيث طُبق الاختبار على العينة خلال فصل الربيع للعام الجامعي (2012– 2013م) تطبيقًا استطلاعيًا يهدف إلى التحقق من وضوح تعليمات الاختبار ونصوصه لطلاب المرحلة الجامعية في ليبيا؛ وإثر ذلك تم تعديل بعض الكلمات التي وردت حولها استفسارات من قِبل بعض الطالبات، حيث استخلص الباحث ملاءمة الاختبار بتعليماته واختباراته الفرعية لطلاب المرحلة الجامعية بليبيا؛ مما عزز اعتماده كأداة قياس مهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية.

ومما قد تجدر الإشارة إليه هنا أن الباحث أعاد تطبيق الاختبار على (34) طالبة من نفس العينة خلال فصل الخريف للعام الجامعي (2015– 2016م) أي بعد بلوغهن السنة الرابعة (دراسة طولية)؛ وذلك بهدف التعرّف على مدى التغير الذي حدث خلال الثلاث سنوات؛ حيث تم إيجاد قيمة (T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين غير مستقلتين لجميع فروع اختبار Watson& Glaser للتفكير الناقد، ويبين الجدول رقم (9) قيم (T-test) لدلالة الفرق بين عينتين غير مستقلتين (تطبيق الاختبار خلال السنة الأولى وإعادة تطبيقه على نفس العينة بعد بلوغ الطالبات للسنة الرابعة أي بعد ثلاث سنوات من الدراسة بالكلية):

الجدول رقم (12)

قيم (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي تطبيق السنة الأولى وتطبيق السنة الرابعة (n = 34)

الاختبار		المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة "T- test"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير η^2
		السنة الأولى	السنة الرابعة	السنة الأولى	السنة الرابعة			
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	19.44	18.55	2.73	2.07	1.88	غير دالة	-----
	التفسير	18.26	19.44	3.14	2.04	2.08	0.05	0.11
	تقويم الحجج	18.35	19.44	3.57	2.85	1.89	غير دالة	------
	الاستنباط	20.11	21.20	3.09	2.26	1.65	غير دالة	------
	الاستنتاج	8.64	8.52	2.93	2.17	0.31	غير دالة	------
التفكير الناقد (مجموع الاختبارات الفرعية)		84.82	87.17	9.56	7.69	1.75	غير دالة	------

*حجم تأثير صغير   **حجم تأثير متوسط   ***حجم تأثير كبير

يتضح من الجدول رقم (9) أن أغلب قيم (T-test) المحسوبة غير دالة إحصائيًا ما عدا الاختبار الفرعي (التفسير) فهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)، كما تظهر النتائج أن حجم التأثير (Effect Size) لأغلب القيم المحسوبة غير حقيقي حيث إن أغلب القيم غير دالة إحصائيًا، وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Roksa & Arum (2011) وهو ما قد يفسّر بأن المنهج الدراسي المعتمد لإعداد المعلمات لا يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد بالمستوى الذي يظهر فرقًا دالًا إحصائيًا بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة؛ مما يبرز الحاجة إلى ضرورة إجراء دراسات علمية مستفيضة لإيجاد السبيل المناسب لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كليات التربية؛ وهو ما يعزز أهمية إجراء الدراسة الحالية التي تهدف إلى إعداد برنامج تدريبي والتحقق من فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد التي صارت ضرورة لا ينبغي إغفالها وخاصة لدى طلاب كليات التربية الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تعليمه للأجيال القادمة.

2.6. الدراسة الاستطلاعية الثانية

أُجريت هذه الدراسة الاستطلاعية بغرض التأكد من ملاءمة خصائص الاختبار السيكومترية لإجراءات البحث العلمي؛ حيث طبّق الباحثُ الاختبارَ على عينة عشوائية قوامها (200) طالبة من طالبات السنة الثانية بكلية التربية (بزليتن) من أغلب أقسام الكلية خلال اليومين (الأول والثاني) من بداية الدراسة بفصل الخريف للعام الجامعي (2015– 2016م) بنسب متفاوتة حسب تواجدهن بالكلية أثناء تطبيق الاختبار، ويبين الجدول رقم (10) واقع توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية:

الجدول رقم (13)

توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (n=200)

<table>
<tr><th>الأقسام الأدبية</th><th>العدد</th><th>الأقسام العلمية</th><th>العدد</th></tr>
<tr><td>اللغة العربية</td><td>17</td><td>الأحياء</td><td>25</td></tr>
<tr><td>اللغة الإنجليزية</td><td>42</td><td>الكيمياء</td><td>16</td></tr>
<tr><td>رياض الأطفال</td><td>23</td><td>الفيزياء</td><td>17</td></tr>
<tr><td>معلمة فصل</td><td>22</td><td>الرياضيات</td><td>20</td></tr>
<tr><td>الخدمة الاجتماعية</td><td>18</td><td rowspan="2">المجموع الكلي</td><td rowspan="2">78</td></tr>
<tr><td>المجموع الكلي</td><td>122</td></tr>
</table>

يتضح من الجدول رقم (10) أن عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية تكوّنت من أغلب أقسام الكلية عدا قسم الحاسوب، كما يُلاحظ أن نسبة تمثيل الأقسام الأدبية والأقسام العلمية قريبة من نسبة تمثيلها في مجتمع الدراسة الذي يتمثل في جميع طلاب السنة الثانية بالكلية، ويُنوّه هنا إلى أن نتائج تطبيق الاختبار على هذه العينة تم استخدامها في حساب ثبات وصدق اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وقد سَبق عرض النتائج خلال استعراض خصاص الاختبار السيكومترية ضمن أدوات الدراسة بهذا الفصل.

3.6. إجراءات الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة عبر خطوات يمكن إبرازها في الآتي:

1.3.6. اختيار عينة الدراسة الأساسية: سبق عرض طريقة اختيار العينة ومبرراتها وخصائصها، خلال موضوع عينة الدراسة.

6.3.6. تم التواصل مع مكتب الدراسة والامتحانات بالكلية وقسمي اللغة العربية والحاسوب لتنظيم وقت ومكان الجلسات التدريبية بواقع جلستين تدريبيتين أسبوعيًا –بالنسبة لمجموعتي الإناث– بما لا يتعارض مع المحاضرات الدراسية للفئة المستهدفة بالتدريب، أما مجموعة الذكور فقد حددت لها –مبدئيًا– جلسة واحدة أسبوعيًا؛ مراعاة لظروف محاضرات الطلاب بالقسمين، مع ترك المجال مفتوحًا لعقد جلستين أسبوعيًا في بعض الحالات الاستثنائية كتوفر قاعة دراسية في حال تم تعديل جدول المحاضرات.

7.3.6. شرع الباحث في تدريب ثلاث مجموعات هي: (مجموعة الإناث بقسم اللغة العربية، ومجموعة الإناث بقسم الحاسوب، ومجموعة ثالثة تضم الذكور بقسمي اللغة العربية والحاسوب)؛ وذلك لأن نظام الدراسة والامتحانات بالكلية يفصل بين الذكور والإناث، بمعنى أن كل جنس يدرس في قاعات خاصة به؛ ولمراعاة المحاضرات الدراسية لمجموعة الذكور بقسمي اللغة العربية والحاسوب تم تدريبهم بواقع جلسة تدريبية واحدة أسبوعيًا في أغلب الأحيان.

8.3.6. استمرّت الجلسات التدريبية الخاصة بمجموعتي الإناث خلال شهري نوفمبر وديسمبر للعام (2015) أما مجموعة الذكور فقد استمرّت حتى منتصف شهر يناير (2016) لأن ظروف جمع طلاب المجموعة التجريبية من القسمين لم تسمح بأكثر من جلسة واحدة أسبوعيًا.

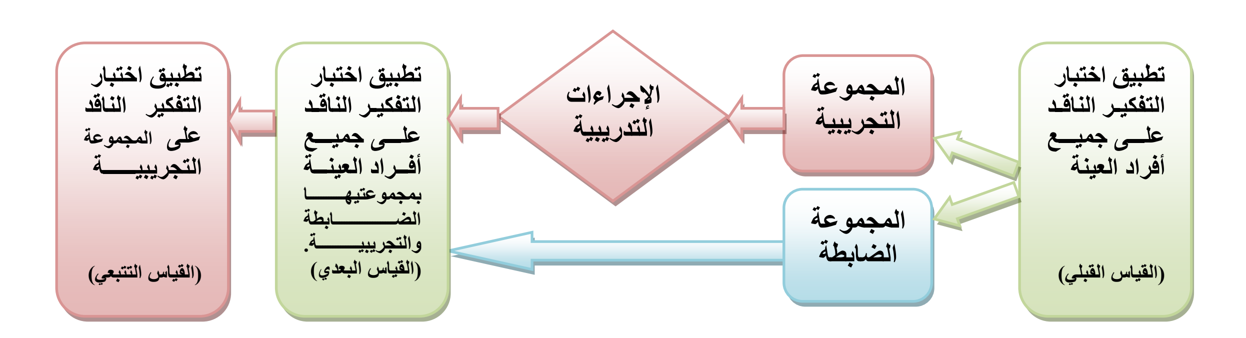
9.3.6. بعد انتهاء الجلسات التدريبية وفق تسلسلها المبين في الجدول رقم (6) عُقدت جلسة ختامية –بناءً على رغبة بعض المتدربات– حيث تلقى الباحث خلالها شهادة شكر وتقدير قُدمت من المتدربات، ومن جانبه شكر الباحث جميع المتدربات على التزامهن ومشاركتهن الفاعلة خلال جلسات البرنامج، ثم وُزعت على المتدربات استمارة تقييم البرنامج من خلال التعرف على اتجاهاتهن نحو البرنامج التدريبي ومحتواه، الملحق رقم (3).

10.3.6. طُبق اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد بعديّا (بعد التدريب) على جميع أفراد العينة بمجموعاتها الضابطة والتجريبية؛ للتحقق من فاعلية جلسات البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية.

11.3.6. تم التواصل مع مسجل الكلية ومنسق الدراسة والامتحانات؛ للحصول على نسب نجاح عينة الدراسة في السنة الأولى بالكلية؛ وذلك لحساب الفروق بين (مرتفعي/ ومنخفضي) التحصيل الدراسي في مهارات التفكير الناقد بالمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

12.3.6. طُبق اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد تتبعيًا (بعد انتهاء التدريب بشهرين تقريبًا) على أفراد المجموعة التجريبية؛ للتحقق من مدى الاحتفاظ بأثر البرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد.

ويُنوّه هنا إلى أن عمادة الكلية التربية بزليتن أرسلت خطابًا إلى رئاسة الجامعة الأسمرية الإسلامية أشارت خلاله إلى الإجراءات الميدانية التي نفذها الباحث وما قدمته له الكلية من التسهيلات، الملحق رقم (4). ويوضح الشكل رقم (5) الخطوات التي تم اتباعها لإجراء الدراسة الميدانية.



الشكل رقم (5) ***أنموذج إجراءات الدراسة الأساسية***

7.أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

وظّفت الدراسة الحالية البرنامج الإحصائي (SPSS) الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لاستخدام الأساليب الإحصائية اللازمة لمنهج الدراسة وأهدافها وللتحقق من صلاحية أدواتها؛ حيث تم استخدام:

1.7. المتوسط الحسابي.

2.7. الانحراف المعياري.

3.7. النسبة المئوية.

4.7. اختبار (T. test) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

5.7. اختبار (T. test) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين.

6.7. تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) لحساب قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

7.7. معامل ارتباط بيرسون.

8.7. معادلة Spearman - Brown لحساب ثبات التجزئة النصفية.

9.7. معادلة Alpha لحساب الثبات.

10.7. معادلة حساب الصدق الذاتي للاختبار المتمثلة في الجذر التربيعي للثبات.

11.7. حساب حجم التأثير Effect Size بإيجاد قيم مربع إيتا (η^2) Friedman واعتماد دلالتها العملية وفق المستويات الآتية: (0.01 = منخفض)، (0.06 = متوسط)، (0.14 = مرتفع) وفقًا لما ورد في: (الكناني، 2012، ص591)

وسيتم عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة والتحقق من فروضها خلال الفصل التالي بإذن الله تعالى.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. نتائج الدراسة: يستعرض هذا المحور نتائج إجراءات تحقيق الهدف الرئيس للدراسة وعرض ومناقشة النتائج المتعلقة بفروضها وفق الموضوعات الآتية:

1.1. النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها.

2.1. النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها.

3.1. النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها.

4.1. النتائج المتعلقة بالفرض الرابع ومناقشتها.

5.1. النتائج المتعلقة بالفرض الخامس ومناقشتها.

6.1. النتائج المتعلقة بالفرض السادس ومناقشتها.

7.1. النتائج المتعلقة بالفرض السابع ومناقشتها.

8.1. النتائج المتعلقة بالفرض الثامن ومناقشتها.

9.1. النتائج المتعلقة بالفرض التاسع ومناقشتها.

10.1. النتائج المتعلقة بالفرض العاشر ومناقشتها.

2. تعقيب عام على نتائج الدراسة.

3. توصيات الدراسة.

4. مقترحات الدراسة.

يمثل هذا الفصل الخلاصة التي أَسّست لبلوغها الفصول السابقة في سبيل تحقيق أهداف الدراسة؛ حيث يتضمن عرضًا تفصيليًا لنتائجها في إطار التحقق من صحة فروضها، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، ثم التعقيب العام على ما أسفرت عنه النتائج، ويختتم هذا الفصل بعرض توصيات الدراسة ومقترحاتها:

1.نتائج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الرئيس المتمثل في: "**تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بمدينة زليتن**" تم إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات المعرفية للتفكير الناقد، حيث اشتمل البرنامج على اثنتي عشرة جلسة تدريبية –الملحق رقم (1)– بالإضافة إلى جلسات التقييم القبلي والبعدي والتتبعي، وقد ورد تفصيل خطوات إعداد البرنامج التدريبي وإجراءات تنفيذه ضمن موضوع أدوات الدراسة بالفصل الرابع، وقبل استعراض ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج التدريبي؛ تجدر الإشارة هنا إلى أن المقصود بالفاعلية هو: "القدرة أو الكفاءة التي يوصف بها أداء معين طبقًا لمعايير محددة مسبقًا لتحقيق هدف أو فعل معين". (جعفر والتميمي، 2015، ص234) وتعرَّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: الأثر الإيجابي الذي يمكن أن يُحدثه البرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويتم قياسه بحساب الفرق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وكذلك بحساب الفرق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، ويتم حساب حجم هذا الأثر بإيجاد قيم مربع إيتا ($\eta 2$) لقيم الفروق المحسوبة إحصائيًا. وفيما يتعلق بفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ فقد تم إجراء دراسة ميدانية ومعالجات إحصائية للتحقق من صحّة فروض الدراسة كما يلي:

1.1.النتائج المتعلقة بالفرض الأول الذي نصّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في القياس البعدي لاختبار للتفكير الناقد، وفيما يلي عرض لنتائج هذا الهدف ومناقشتها وتفسيرها:

1.1.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

يستعرض الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين ومستوى دلالتها الإحصائية وحجم التأثير محسوبًا بمربع إيتا (η^2) للمهارات الفرعية والتفكير الناقد الذي يمثل مجموع المهارات الفرعية:

الجدول رقم (14)

قيم "T. test" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد

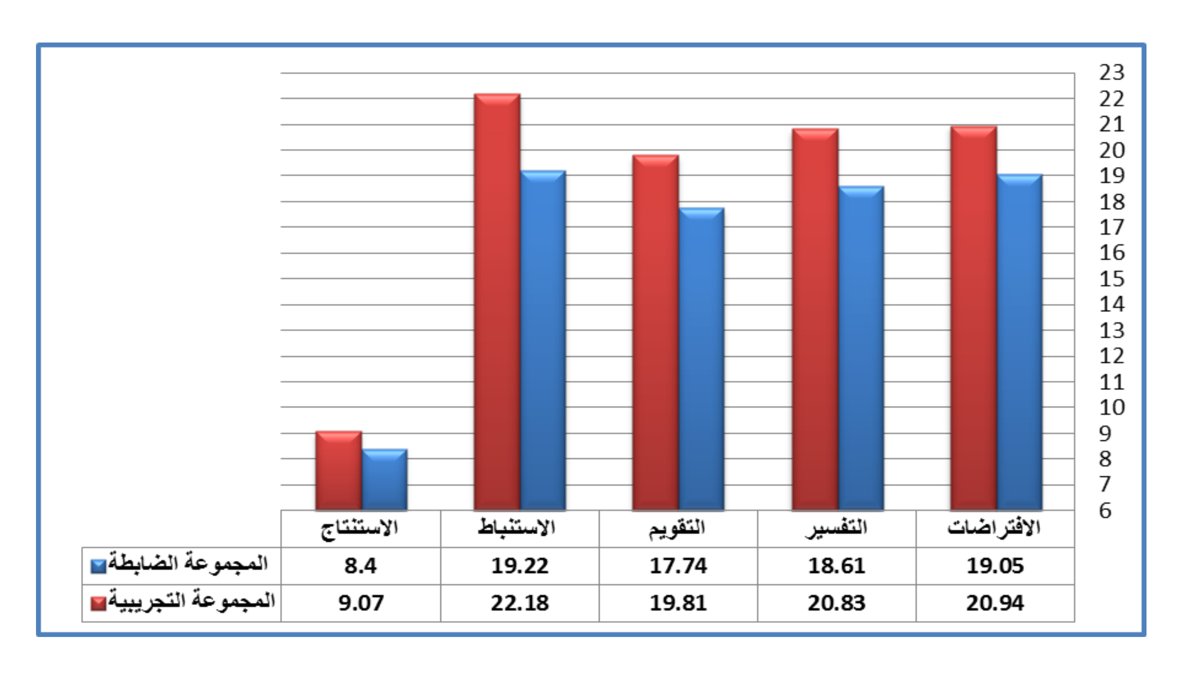
الاختبـــــــار		المجموعة التجريبية (n=54)		المجموعة الضابطة (n=54)		قيمة "T- test"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Effect Size (η^2)
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	20.94	2.46	19.05	2.56	3.89	0.01	**0.12
	التفسير	20.83	2.82	18.61	2.46	4.35	0.01	***0.15
	تقويم الحجج	19.81	3.21	17.74	3.26	3.32	0.05	**0.09
	الاستنباط	22.18	2.76	19.22	3.10	5.23	0.01	***0.20
	الاستنتاج	9.07	2.80	8.40	2.31	1.34	غير دال	-----
التفكير الناقد (مجموع الاختبارات الفرعية)		92.85	7.84	83.03	8.39	6.27	0.01	***0.27

*حجم تأثير صغير   **حجم تأثير متوسط   ***حجم تأثير كبير

يُلاحظ من الجدول رقم (14) أن قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في مهارة التعرّف على الافتراضات بلغت (3.89) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) كما بلغت قيمة (η^2) لحساب حجم التأثير للفروق (0.12) مما يشير إلى أن حجم تأثير البرنامج التدريبي في إحداث الفروق بين المجموعتين كان في مستوى المتوسط، وفيما يتعلق بمهارة التفسير فقد بلغت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (4.35) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، كما أن حجم تأثير هذه الفروق كان كبيرًا حيث بلغ (0.15)، وبلغت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

مهارة تقويم الحجج (3.32) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) وحجمها متوسط حيث بلغ حجم التأثير (0.09)، ولم تختلف النتائج بالنسبة لمهارة الاستنباط حيث بلغت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (5.23) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وحجمها كبير حيث بلغت قيمة (η^2) التي تم حسابها لإيجاد حجم التأثير (0.20). أما فيما يتعلّق بمهارة الاستنتاج فلا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين حيث بلغت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (1.34) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا وبالتالي فإنه من العبث حساب حجم التأثير لهذا الفرق.

وبالنظر إلى مجموع الاختبارات الفرعية الذي يمثل درجة التفكير الناقد يُلاحظ من الجدول رقم (14) أن متوسط المجموعة التجريبية في التفكير الناقد بلغ (92.85) في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (83.03) وقد بلغت قيمة (T. test) للفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التفكير الناقد (6.27) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها خلال جلسات البرنامج التدريبي، كما أن حجم التأثير للفروق بين أداء المجموعتين كان كبيرًا حيث بلغ مربع إيتا (0.27)؛ وبالمقارنة بين فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كل مهارة، يُلاحظ أن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للتفكير الناقد قد اختلفت من مهارة إلى أخرى، كما هو مبيّن في الشكل رقم (6):



الشكل رقم (6) ***الفروق بين متوسطات المجموعتين في القياس البعدي للتفكير الناقد***

بمعاينة الشكل رقم (6) يُلاحظ أن متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الناقد تتباين فيما بينها تباينًا متسقًا مع تباين أداء المجموعة الضابطة على الاختبارات الفرعية، ومن اللافت أن متوسطي أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارة الاستنتاج يقل بشكل ملحوظ عن بقية الاختبارات الفرعية، كما يُلاحظ أن أكبر حجم للفروق بين المجموعتين كان في مهارة الاستنباط، ثم تلتها مهارتا التعرف على الافتراضات والتفسير، وتلتهما مهارة تقويم الحجج، في حين كان أصغر حجم للفروق بين المجموعتين في مهارة الاستنتاج.

2.1.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص صحّة الفرض الأول الذي نصّه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية"، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتائج وتفسيرها:

3.1.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية بأن البرنامج التدريبي الذي تم إعداده لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية قد حقق الهدف الذي أُعدَّ من أجله وبالتالي فهو فعّال في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من Reed (1998) و Ruff (2005) ودراسة عليّ (2012)، ودراسة الملحم (2012)، ودراسة صالح (2014) حيث هدفت هذه الدراسات إلى تنمية مهارات التفكير الناقد واستخدمت المنهج شبه التجريبي الذي يوظف أسلوب المجموعتين (التجريبية والضابطة)، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Gomez (2010) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة ليس على مستوى الدرجة الكلية للاختبار فحسب بل على مستوى جميع الاختبارات الفرعية التي تقيس كل مهارة من مهارات التفكير الناقد على حدة؛ ويفسّر ذلك بأن دراسة Gomez هدفت إلى تنمية مهارات التفكير من خلال التوسع في دروس القراءة المنظمة فقط، دون تقديم إطار معرفي

للتفكير الناقد؛ بهدف تحقيق الوعي بماهية التفكير الناقد والإلمام بمهاراته ومعاييره ومعوقاته، إضافة إلى أن غياب التعليمات الصريحة والمباشرة لما ينبغي على المشاركين التنبه إليه لتنمية مهاراتهم حدَّ من فاعلية استراتيجية "التوسع في دروس القراءة المنظمة" في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ وهو ما يؤكد قول Paul & Elder (2005): "إن العمل على تنمية مهارات التفكير الناقد دون توضيح معاييره ومهاراته والكيفية التي يتم بها؛ يعد محاولات زائفة". (p8)

كما تتفق هذه النتيجة (في الدراسة الحالية) مع نتائج دراسة: Heijltjes (2014) التي هدفت إلى الكشف عن مدى إمكانية تحسين وتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تعليمات ضمنية في سياق التدريس العام للمقررات أم أن الأمر يتطلب تعليمات صريحة للتعريف بمهارات التفكير الناقد ومعاييره؟، وما إذا كانت دراستهم لمهارات التفكير الناقد تحتاج إلى ممارسة تدريبية داخل حجرة الدراسة أم لا؟.

وأظهرت نتائجها أن أفضل أسلوب لتنمية مهارات التفكير الناقد هو الأسلوب الذي اتبع تقديم تعليمات صريحة بشأن التفكير الناقد ومعاييره مع الممارسة، بمعنى أن أهم الجوانب التي أثبتت دراسة Heijltjes أنها لازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد تتمثل في جانبين أحدهما: تقديم تعليمات صريحة وواضحة للمتدربين؛ لتحقيق الوعي والإلمام المعرفي بمهارات التفكير الناقد ومعاييره ومعوقاته، والآخر: ضرورة ممارسة المتدربين لما تعلّموه نظريًا لتفعيله في جوانب الحياة، ولتتحقق خاصية انتقال أثر التعلم والتدريب إلى مواقف أخرى. وهو ما تدعمه نتائج الدراسة الحالية حيث إن هذين الجانبين تم اعتمادهما ضمن أسس البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث لتنمية مهارات التفكير الناقد؛ وقد ثبتت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبالتالي فإن لهذين الجانبين أثرهما الإيجابي على نتائج التدريب.

وقد يُعزى تباين حجم أثر البرنامج التدريبي على المهارات الفرعية للتفكير الناقد إلى تباين خصائص وطبيعة هذه المهارات؛ حيث تتميز مهارة الاستنباط بوضوحها وسهولة تعلمها؛ فهي تتمحور في توظيف المعلومات القائمة لتوليد معلومات جديدة، وهو ما بدا سهلًا على المتدربين بمجرّد معرفتهم لمعنى هذه المهارة وفهم طبيعتها في ضوء الأمثلة ثم ممارستها خلال الأنشطة التدريبية التي تضمنتها جلستا التدريب على ممارستها، أما مهارتي التعرف على الافتراضات والتفسير فتتطلبان من المتدرّب جهدًا أكبر؛ حيث إن مهارة التعرّف على الافتراضات

تتمحور في مهارة المتدرّب على تحديد الافتراضات التي تقوم عليها البيانات المعطاة، وبذلك فقد لاحظ الباحث الحالي –خلال مرحلة التدريب– أن الافتراضات التي يحدّدها المتدربون تختلف أحيانًا، متأثرةً باختلاف وجهات نظر المتدربين، وكذلك فإن مهارة التفسير تتشابه مع مهارة التعرف على الافتراضات حيث ينبغي أن يقوم المتدرب بتحديد أدلة ملائمة تدعم نتائج معينة وهو ما يتطلب جهدًا عقليًا أكبر مما تتطلبه مهارة الاستنباط.

أما فيما يتعلق بمهارة تقويم الحجج التي تتمحور في تقويم قوة وملاءمة الحجج المتعلقة بالسؤال أو القضية المطروحة في ضوء التمييز بين المصدر الأساسي والثانوي، الفرض والرأي والحقيقة والحكم، فقد لاحظ الباحث الحالي صعوبة إتقان المتدربين لهذه المهارة أثناء التدريب عليها؛ وقد لا يعدُّ ذلك مثيرًا؛ فعملية التقويم تقع في أعلى هرم مستويات المعرفة حسب تصنيف بلوم؛ وبالتالي فلا غرو أن تتصف هذه المهارة بصعوبة ممارستها؛ لذلك قد يستغرق التدريب عليها وعاءً زمنيًا أكبر من المهارات الأخرى، وهو ما لم يوفره البرنامج التدريبي الحالي؛ فقد حدد جلستين تدريبيتين لتنمية كل مهارة، دون مراعاة خاصية صعوبة المهارات وسهولتها.

وبخصوص مهارة الاستنتاج فإن صغر حجم تأثير البرنامج في تنميتها قد يفسّر في ضوء ترتيب جلستي البرنامج المخصصة لتنميتها، حيث إنهما آخر جلستين تدريبيتين في البرنامج، وربما أدّى ذلك إلى انخفاض همّة المتدربين وحماسهم وخاصة باقتراب موعد الامتحانات النصفية التي قد تصرف اهتمام المتدربين إلى التركيز في محتوى المقررات الدراسية استعدادًا للامتحانات.

وبالنسبة للانخفاض الملحوظ في متوسطي أداء المجموعتين على مهارة الاستنتاج عن الأداء في المهارات الأخرى فإن ذلك يفسر في ضوء طبيعة الاختبار الفرعي الذي يقيس مهارة الاستنتاج –الملحق رقم (6)– حيث تشير تعليمات هذا الاختبار إلى أنه على المجيب اختيار إجابة واحدة صحيحة من بين خمسة بدائل مقترحة، في حين عليه أن يختار إجابة واحدة صحيحة من بين بديلين فقط في حالة بقية الاختبارات الفرعية، وقد تم توضيح ذلك تفصيلًا أثناء عرض ومناقشة ووصف اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد ضمن موضوع أدوات الدراسة بالفصل الرابع؛ ومما قد يدعم صحة ما تم استعراضه من تفسيرات لتباين أثر البرنامج

التدريبي على كل مهارة من المهارات التي استهدف تنميتها هو اتساق التباين بين المهارات لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

2.1. النتائج المتعلقة بالفرض الثاني الذي نصّه: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي (قبل تدريب المجموعة التجريبية) والقياس البعدي (بعد تدريب المجموعة التجريبية) لاختبار التفكير الناقد".**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مرتبطتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير الناقد. وفيما يلي عرض لنتائج هذا الهدف الفرعي ومناقشتها وتفسيرها:

1.2.1. عرض النتائج المتعلقة الفرض الثاني:

يعرض الجدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المرتبطتين ومستوى دلالتها الإحصائية لجميع المهارات الفرعية والتفكير الناقد الذي يمثل مجموع المهارات الفرعية:

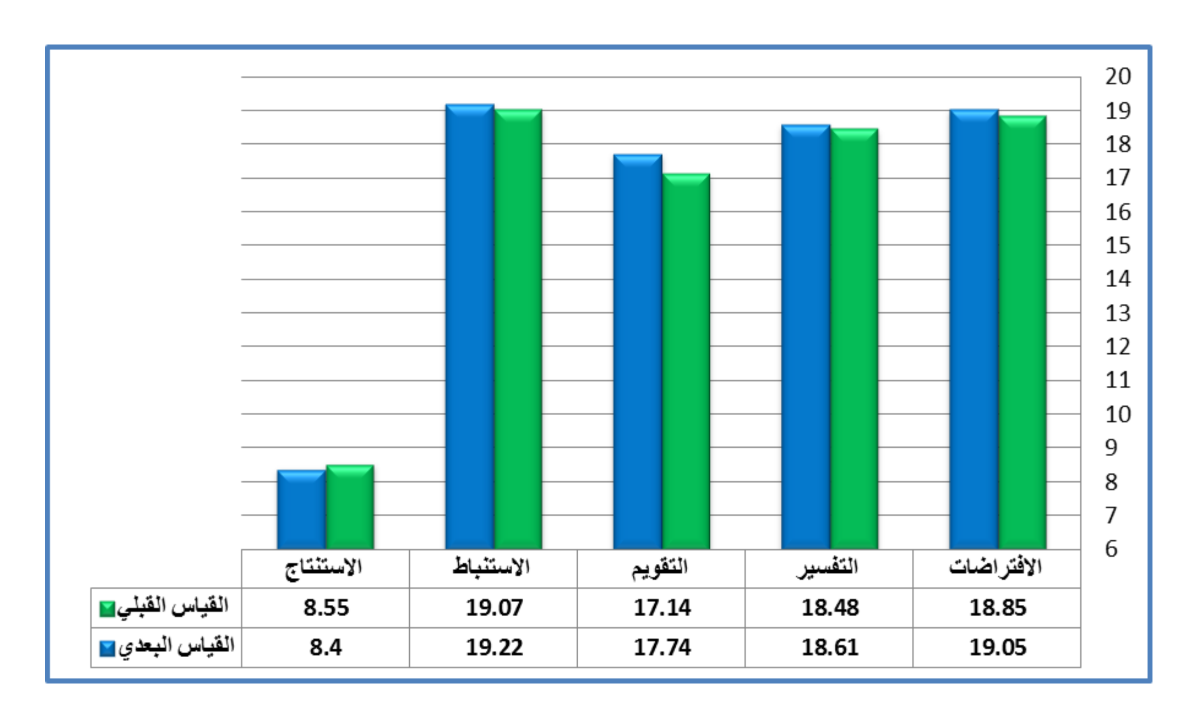
الجدول رقم (15)

قيم "T. test" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير الناقد (n=54)

الاختبار		القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "T- test"	مستوى الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري		
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	18.85	2.50	19.05	2.56	0.56	غير دال
	التفسير	18.48	2.31	18.61	2.46	0.31	غير دال
	تقويم الحجج	17.14	3.49	17.74	3.26	1.56	غير دال
	الاستنباط	19.07	2.56	19.22	3.10	0.44	غير دال
	الاستنتاج	8.55	2.40	8.40	2.31	0.39	غير دال
التفكير الناقد		82.11	7.87	83.03	7.87	1.83	غير دال

يتضح من الجدول رقم (15) أن جميع قيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للتفكير الناقد وجميع المهارات الفرعية غير دالة

إحصائيًا، بمعنى أن المجموعة الضابطة لم يتغير أداؤها على اختبار التفكير الناقد خلال القياس البعدي عن القياس القبلي؛ مما يدل على أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد هذه المجموعة لم يتغير خلال تعرض نظيرتها التجريبية إلى التدريب عبر البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد. ويتضح ذلك بمعاينة الشكل رقم (7) الذي يعرض متوسطات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للتفكير الناقد:



الشكل رقم (7) متوسطات المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي والبعدي) للتفكير الناقد

بمعاينة الشكل رقم (7) يُلاحظ أن أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي لم يختلف بشكل ملحوظ عن أدائها في القياس القبلي؛ مما يدل إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة الضابطة لم يتغير تغيرًا دالًا إحصائيًا خلال فترة تدريب المجموعة التجريبية.

2.2.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص صحّة الفرض الثاني الذي نصّه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي (قبل تدريب المجموعة التجريبية) والقياس البعدي (بعد تدريب المجموعة التجريبية) لاختبار التفكير الناقد"، وفيما يلي مناقشة لهذه النتائج وتفسيرها:

3.2.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي (قبل تدريب المجموعة التجريبية) والقياس البعدي (بعد تدريب المجموعة التجريبية) لاختبار التفكير الناقد بأن النظام الدراسي العام المتبع بكلية التربية لم يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد خلال الفترة الزمنية التي استغرقها تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي، وهو ما يؤكد ضرورة العمل على تطوير البرنامج الدراسي بالكلية ليتضمن مقررات واستراتيجيات تدريسية تنمي مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الكلية، وفي هذا السياق قال Al-Shalabi (2015) "إن أساليب إلقاء المحاضرات التقليدية التي تتمحور في تلقين الطلاب محتوى معرفي محدد، وتقييم تحصيلهم بأسئلة ترتكز على استرجاع أكبر قدر من محتوى المقرر لا تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد بل تعلم الطلاب إتقان دور العاجز السلبي الذي لا يميز بين الحقيقة والرأي". (p103)

كما يُستخلص من هذه النتيجة أن ما طرأ على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية من تغير إيجابي –أسفرت عنه نتائج الهدف الفرعي الأول– يُعزى إلى تدريبها خلال البرنامج التدريبي دون سواه من عوامل أخرى مثل: النمو العقلي أو الوجداني أو الاجتماعي الذي قد يطرأ خلال الفترة الزمنية بين القياسين (القبلي والبعدي)، أو الألفة بالاختبار (أداة قياس التفكير الناقد)، أو ما أحدثه البرنامج الدراسي العام بالكلية، وذلك لأن المجموعتين (التجريبية والضابطة) تعرضتا لنفس الظروف "تقريبًا" عدا عامل واحد وهو المتغير المستقل الذي يتمثل في البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات كل من كل من: Reed (1998) Ruff (2005) ودراسة Gomez (2010) ودراسة عليّ (2012)، ودراسة الملحم (2012)، ودراسة صالح (2014). Arum & Roksa (2011) حيث استخدمت هذه الدراسات المنهج التجريبي الذي يوظف أسلوب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين القياسين (القبلي والبعدي) بالنسبة للمجموعة الضابطة؛ وهو ما يدل على استقرار مستوى مهارات التفكير الناقد وعدم تغيره خلال الفترات التي يمكن أن يتم تدريب المجموعات التجريبية خلالها.

كما قد تدعم هذه النتيجة ما سبق أن أكده كل من: (Dewey, 1910; Elder & Paul, 2013; Snyder, 2008) بأن التفكير الناقد لا ينمو تلقائيًا؛ لذلك ينبغي اتباع استراتيجيات تدريبية مقصودة لتنمية مهاراته. وهو ما هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيقه بإعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية.

ويُنوّه هنا إلى أنه بمعاينة الشكل رقم (7) تُلاحظ زيادة محدودة في معدل أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي عن أدائها في القياس القبلي في أغلب المهارات التي يقيسها الاختبار، ورغم أن هذه الزيادة معدلها متقارب ولصالح القياس البعدي في أغلب الاختبارات الفرعية مما قد يثير الانتباه، إلّا أنها غير دالة إحصائيًا وبالتالي من العبث تفسيرها والتعامل معها كزيادة في مستوى مهارات التفكير الناقد، بل قد تُعزى هذه الفروق إلى أخطاء القياس التي قد تتمثل في الألفة بالاختبار باعتباره قد سبق تطبيقه على أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، كما يُحتمل حدوث حوار ومناقشة بين من طُبق عليهم الاختبار قبليًا وهو ما قد يترتب عنه تعديل مواقف بعض الطلاب من إجاباتهم عقب القياس القبلي، ... إلخ.

3.1. **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث** الذي نصّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي (قبل تدريبها) والقياس البعدي (بعد تدريبها) لاختبار التفكير الناقد، لصالح القياس البعدي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض الذي تمت صياغته في صورة الفرض البديل في ضوء ما خلص إليه الباحث باطلاعه على ما تيسر له من أدب التفكير الناقد ونتائج الدراسات السابقة؛ تم حساب قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مرتبطتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير الناقد، وكانت النتائج كما يلي:

1.3.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

ويعرض الجدول رقم (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المرتبطتين، ومستوى دلالتها الإحصائية، إضافة إلى حجم التأثير المحسوب بإيجاد قيمة (η^2)، حيث يُلاحظ من الجدول أن قيمة (T. test) لدلالة

الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي (قبل التدريب) والقياس البعدي (بعد التدريب) بالنسبة لمهارة التعرّف على الافتراضات بلغت (5.89) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) كما بلغت قيمة (η^2) لحساب حجم الفروق (0.39) وهو ما يشير إلى أن حجم تأثير البرنامج التدريبي في إحداث الفروق بين القياسين كان كبيرًا.

الجدول رقم (16)

قيم "T. test" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير الناقد (n=54)

	الاختبار	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "T- test"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Effect Size (η^2)
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	18.53	2.81	20.94	2.46	5.89	0.01	***0.39
	التفسير	17.29	3.08	20.83	2.82	6.20	0.01	***0.42
	تقويم الحجج	18.16	3.08	19.81	3.21	3.79	0.01	***0.21
	الاستنباط	19.92	3.35	22.18	2.76	6.01	0.01	***0.40
	الاستنتاج	8.24	2.56	9.07	2.80	2.02	0.05	**0.07
التفكير الناقد		82.16	7.76	92.85	7.84	11.86	0.01	***0.72

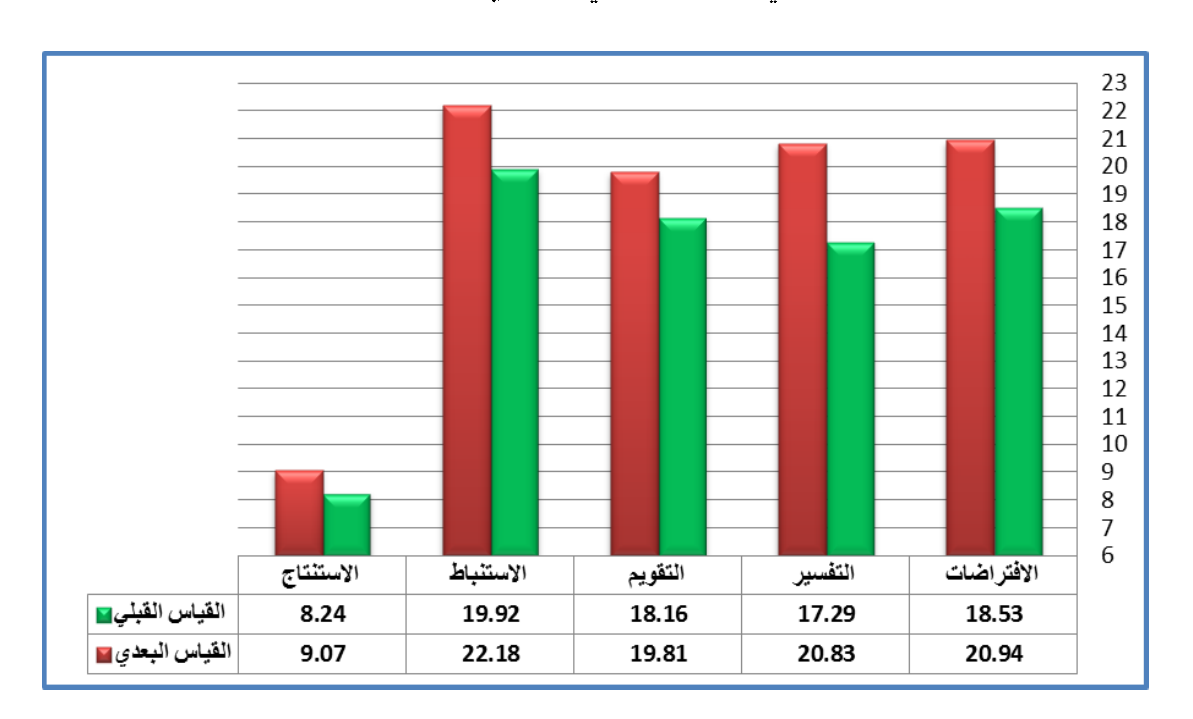
*حجم تأثير صغير   **حجم تأثير متوسط   ***حجم تأثير كبير

كما يُلاحظ من الجدول رقم (16) أن قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي القياسين في مهارة التفسير بلغت (6.20) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، كما أن حجم هذه الفروق كان كبيرًا حيث بلغ حجم التأثير (0.42). وبلغت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة تقويم الحجج (3.79) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وحجمها كبير حيث بلغ حجم التأثير (0.21).

ولم تختلف النتائج بالنسبة لمهارة الاستنباط حيث بلغت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي القياسين (6.01) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وحجمها كبير حيث بلغت قيمة (η^2) التي تم حسابها لإيجاد حجم التأثير (0.40). أما فيما يتعلّق بمهارة

الاستنتاج فقد بلغت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي القياسين (2.02) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) وحجمها متوسط حيث بلغت قيمة (η^2) (0.07).

وبالمقارنة بين الفروق على كل مهارة من مهارات التفكير الناقد يبين الشكل رقم (8) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير الناقد:



	الاستنتاج	الاستنباط	التقويم	التفسير	الافتراضات
القياس القبلي	8.24	19.92	18.16	17.29	18.53
القياس البعدي	9.07	22.18	19.81	20.83	20.94

الشكل رقم (8) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير الناقد

يبين الشكل رقم (8) أن حجم الفروق بين أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي وأدائها في القياس القبلي بالنسبة لجميع المهارات الفرعية للتفكير الناقد كان كبيرًا ولصالح القياس البعدي؛ أما فيما يخص مجموع الاختبارات الفرعية الذي يمثل درجة التفكير الناقد فيُلاحظ من الجدول رقم (16) أن متوسط القياس القبلي في التفكير الناقد بلغ (82.16) في حين بلغ متوسط القياس البعدي (92.85) وقد بلغت قيمة (T. test) للفروق بين متوسطي القياسين (القبلي والبعدي) في التفكير الناقد (11.86) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي (بعد تدريب المجموعة التجريبية)، كما أن حجم التأثير للفروق بين أداء القياسين كان كبيرًا حيث بلغ مربع إيتا (0.72)؛ وهو ما يُستخلص منه ما يلي:

2.3.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص صحّة هذا الفرض الذي نصّه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير الناقد، لصالح القياس البعدي"، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتائج وتفسيرها:

3.3.1. مناقشة النتائج المتعلقة الفرض الثالث وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، بأن التدريب خلال جلسات البرنامج التدريبي فعّال في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من Ruff (2005) ودراسة Burris & Garton (2007) ودراسة Harroll (2007) ودراسة Alwehaibi (2012) ودراسة Gomez (2010) ودراسة Heijltjes (2014) ودراسة شنّة (2014)، ودراسة Cone et al. (2016) و دراسة: Cone & Godwin & Salazar & Bond & Thompson, & Myers (2016) حيث هدفت هذه الدراسات إلى تنمية مهارات التفكير الناقد واستخدمت المنهج شبه التجريبي الذي يوظف أسلوب المجموعة الواحدة بقياسين (قبلي وبعدي) وأظهرت نتائجها أن الفروق بين القياسين دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي، بمعنى أن التدريب له فاعليته في إحداث أثر إيجابي على مهارات التفكير الناقد.

كما يُلاحظ أن متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الناقد تتباين فيما بينها تباينًا متسقًا قبل التدريب وبعده وهو ما قد يفسر بارتباط مهارات التفكير الناقد مع بعضها البعض، ومما يعزز هذا التفسير أن دراسة العتيبي (2012) التي تضمنت أهدافها استخراج الصدق العاملي لاختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد أظهرت نتائجها أن المهارات التي يقيسها الاختبار تفاعلية ولا تعمل في صورة مستقلة عن بعضها البعض؛ فلا يستطيع الفرد أن يمارس مهارة الاستنتاج مثلًا بمعزل عن مهارة التقويم؛ لذلك يُلاحظ من الشكل رقم (8) أن نسبة زيادة المهارات في القياس البعدي عن القياس القبلي تكاد

تكون متماثلة نسبيًا بين جميع المهارات؛ كما يشير ذلك إلى أن البرنامج التدريبي فعال في تنمية جميع مهارات التفكير الناقد.

كما يُلاحظ أن الأثر قد اختلف من مهارة إلى أخرى حيث أظهرت النتائج أن أكبر أثر كان على مهارتي التفسير والاستنباط؛ وفيما يتعلق بمهارة التفسير فإنه رغم تصدرها لقيم الفروق بين القياسين إلا أن ذلك قد يُعزى إلى انخفاض قيمة متوسطها في القياس القبلي حيث بلغ (17.29) وهو المتوسط الأكثر انخفاضًا مقارنة مع متوسطات المهارات الأخرى (عدا مهارة الاستنتاج التي تعتبر ذات طبيعة خاصة) في حين بلغ متوسطها في القياس البعدي (20.83) وبالتالي فقد أظهرت النتائج فروقًا كبيرة بين متوسطي القياسين، أما مهارة الاستنباط فإن متوسطها خلال القياس البعدي بلغ (22.18) وهو المتوسط الأعلى مقارنة بمتوسطات جميع المهارات الأخرى، كما أن ارتفاع قيمة الفروق بين القياسين يتسق مع ما أظهرته الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي للتفكير الناقد وقد تم تفسير ذلك خلال مناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الأول بسهولة تعلمها وممارستها نظرًا لاعتمادها على المقدمات المعطاة بشكل مباشر.

أما مهارة التعرف على الافتراضات فقد وقعت بالمرتبة الثالثة من حيث حجم الفروق بين القياسين وهو ما يتسق مع نتائج الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي حيث تم تفسير ذلك بالجهد العقلي الكبير الذي تتطلبه الإجابة عن الاختبار الفرعي الخاص بهذه المهارة، أما فيما يتعلق بمهارة تقويم الحجج فقد اتسق ترتيبها مع ما أظهرته النتائج المتعلقة بإيجاد الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للاختبار، وقد فُسر ذلك –خلال استعراض ومناقشة النتيجة المتعلقة بالهدف الفرعي الأول– بأنها المهارة الأكثر صعوبة في تعليمها.

أما بخصوص مهارة الاستنتاج فرغم فاعلية البرنامج التدريبي في تنميتها حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين القياسين دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) إلا أنه يُلاحظ انخفاض أثر البرنامج في تنميتها مقارنة بغيرها من المهارات، وبتحليل قيم الفروق المتعلقة بهذه المهارة خلال الجداول أرقام (14،15،16) يمكن تفسير ذلك باحتمال أن عينة الدراسة بمجموعتيها قد تعرضت لمتغير دخيل أثر سلبًا على هذه المهارة مثل طريقة تدريس أو طبيعة محتوى مقرر دراسي

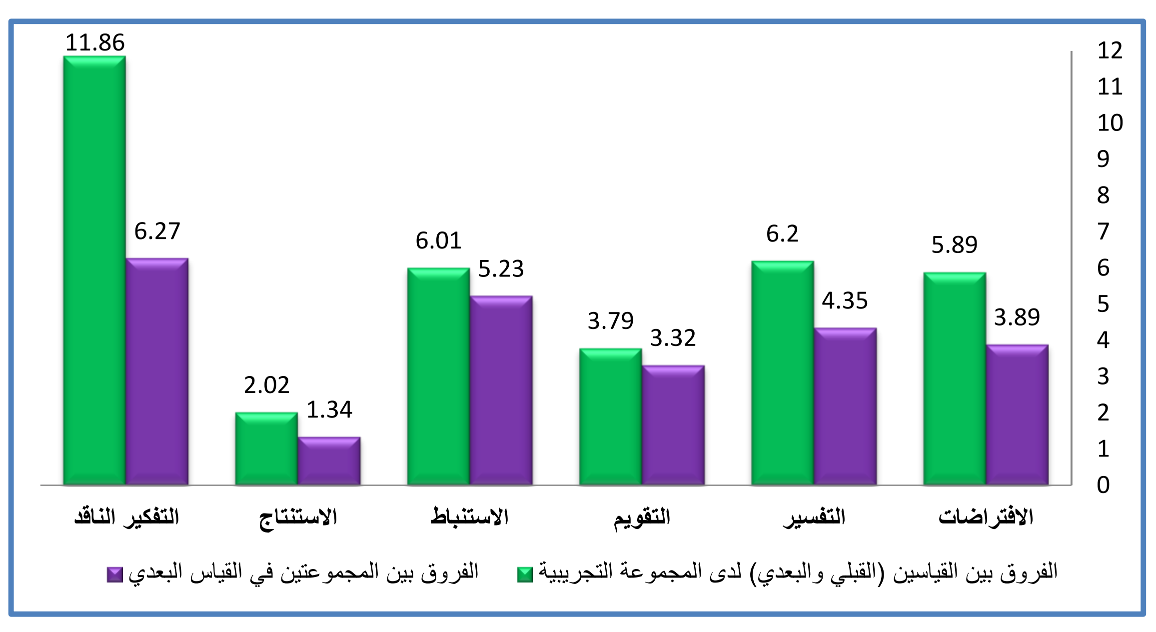
...إلخ، وقد ترجح هذا التفسير عن التفسيرات التي تمت مناقشتها خلال استعراض نتائج الهدف الأول استنادًا إلى الأدلة الآتية:

1.3.3.1. عدم دلالة الفروق في حالة مقارنة أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي كما هو مبين في الجدول رقم (14)

2.3.3.1. أن متوسط هذه المهارة في القياس القبلي أعلى من متوسطها في القياس البعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة على عكس غيرها من المهارات، كما هو مبين في الجدول رقم (15)

3.3.3.1. بمقارنة قيم (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بين المهارات يُلاحظ انخفاض الفروق المتعلقة بمهارة الاستنتاج عن غيرها من المهارات، ويتضح ذلك بمعاينة الشكل رقم (8) الذي يستعرض متوسطات المهارات الخمس في القياسين:

وبالمقارنة بين قيم (T.test) لدلالة الفروق بين القياسين (القبلي والبعدي) لدى المجموعة التجريبية مع الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) خلال القياس البعدي التي تمت مناقشتها خلال عرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول يُلاحظ أن قيم (T.test) لدلالة الفروق بين القياسين أكبر منها في حالة الفروق بين المجموعتين خلال القياس البعدي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة: Behar & Niu (2011) التي هدفت إلى عرض وتحليل بعض الدراسات التجريبية التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي من حيث عدة محاور أحدها التصميم التجريبي المستخدم كمنهج للبحث؛ حيث أظهرت نتائجها أن الدراسات التي استخدمت أسلوب المجموعة الواحدة والقياسين القبلي والبعدي قد أسفرت عن نتائج أعلى دلالة إحصائية بالمقارنة مع الدراسات التي استخدمت أسلوب المجموعتين.



الشكل رقم (9) *قيم (T.test) في حالتي الفروق بين المجموعتين، والفروق بين القياسين*

يوضح الشكل رقم (9) قيم (T.test) في حالتي الفروق بين المجموعتين، والفروق بين القياسين في الدراسة الحالية؛ حيث يُلاحظ أن جميع قيم (T.test) في حالة الفروق بين القياسين (القبلي والبعدي) لدى المجموعة التجريبية أعلى منها في حالة الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) خلال القياس البعدي للاختبار، ويُفسر ذلك في ضوء عدة عوامل منها على سبيل المثال أن تكون المجموعة الضابطة قد تأثرت إيجابًا بتدريب المجموعة التجريبية حيث إن المجموعتين تدرسان المقررات الدراسية معًا وقد تحدث مناقشات أو تبادل آراء بين الطلاب من المجموعتين مما يستدعي أن يظهر طلاب المجموعة التجريبية ممارسة بعض المهارات التي تم تدريبهم على ممارستها بل وحثهم على ممارستها خلال المواقف المختلفة، وهو ما قد يثير الانتباه إليها من قبل طلاب المجموعة الضابطة، هذا إضافة إلى احتمال آخر وهو ألفة المجموعة الضابطة باختبار التفكير الناقد وظروف تطبيقه؛ إلا أن كل ذلك لا يؤثر على ما أظهرته النتائج من فروق دالة إحصائيًا تؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الفئة المستهدفة.

4.1. النتائج المتعلقة بالفرض الرابع الذي نصّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي (بعد تدريبها مباشرة) والقياس التتبعي (بعد الانتهاء من تدريبها بشهرين) لاختبار التفكير الناقد، لصالح القياس البعدي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مرتبطتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) ونتج ما يلي:

1.4.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

يعرض الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المرتبطتين، ومستوى دلالتها الإحصائية، إضافة إلى حجم التأثير المحسوب بإيجاد قيمة (η^2):

الجدول رقم (17)

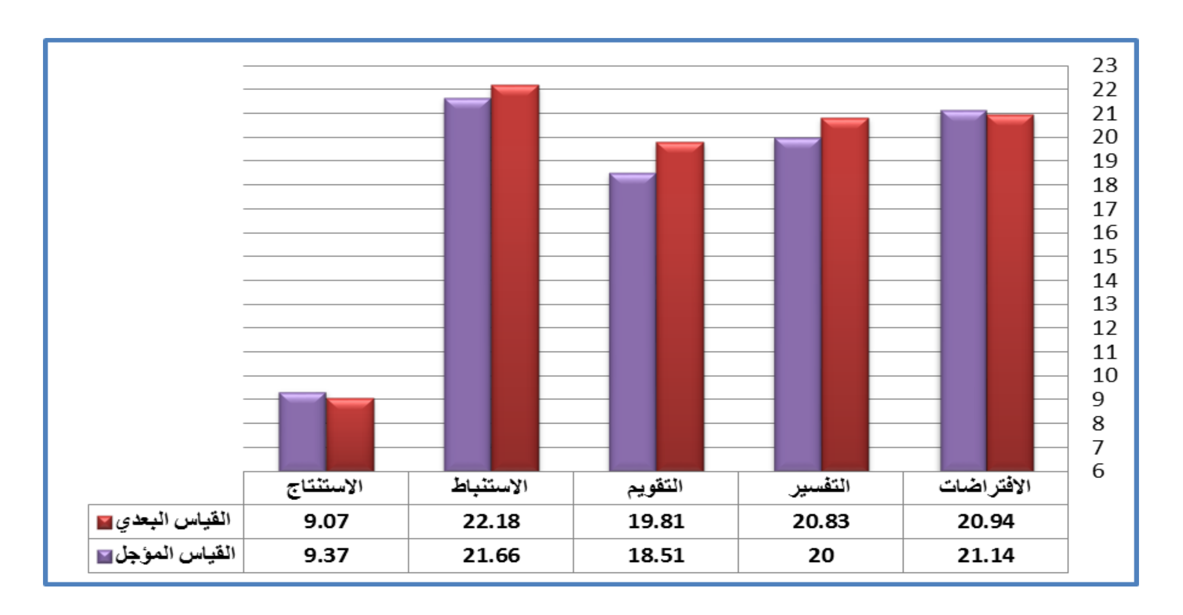
قيم "T. test" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي للتفكير الناقد (n=54)

	الاختبار	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة "T- test"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Effect Size
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	20.94	2.46	21.14	2.81	0.49	غير دال	----
	التفسير	20.83	2.82	20.00	3.09	1.62	غير دال	----
	تقويم الحجج	19.81	3.21	18.51	3.13	2.05	دالة عند 0.05	**0.07
	الاستنباط	22.18	2.76	21.66	2.18	1.32	غير دال	----
	الاستنتاج	9.07	2.80	9.37	2.30	0.73-	غير دال	----
التفكير الناقد		92.85	7.84	90.70	6.78	1.77	غير دال	----

*حجم تأثير صغير   **حجم تأثير متوسط   ***حجم تأثير كبير

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي غير دالة إحصائيًا في أغلب المهارات الفرعية، باستثناء مهارة تقويم الحجج التي بلغت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين القياسين (2.05) وهي

قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) لصالح القياس البعدي، كما أن حجم تأثير هذه الفروق كان متوسطًا حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.07).



الشكل رقم (10) ***متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) للتفكير الناقد***

بمعاينة الشكل رقم (10) يُلاحظ تقارب متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي عدا حالة واحدة وهي مهارة تقويم الحج التي يظهر وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي. أما في حالة جميع المهارات الأخرى فإن قيم (T.test) لدلالة الفروق بين القياسين غير دالة إحصائيًا، كما أنه فيما يتعلق بالتفكير الناقد الذي يمثل مجموع المهارات الفرعية فإن قيمة (T.test) لدلالة الفروق بين القياسين بلغت (1.77) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وهو ما يُستخلص منه ما يلي:

2.4.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص عدم صحّة الفرض الذي نصّه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي (بعد تدريبها مباشرة) والقياس التتبعي (بعد الانتهاء من تدريبها بشهرين) للتفكير الناقد، لصالح القياس البعدي"، وبالتالي يُرفض هذا الفرض البديل ويُقبل الفرض الصفري المقابل له الذي نصّه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي للتفكير الناقد" وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتيجة وتفسيرها:

3.4.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الرابع وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي للتفكير الناقد بأن حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج على هذه المهارات لم يتغير رغم مرور شهرين عن انتهاء الجلسات التدريبية، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية هذه المهارات الفرعية تنمية ثابتة مستقرة وليست آنيّة مؤقتة أو مرتبطة بانتهاء التدريب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (2012) التي تعد من الدراسات القليلة التي وظفت القياس التتبعي في منهجيتها، حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

أما فيما يتعلق بوجود فروق بين القياسين في حالة مهارة تقويم الحجج فإن ذلك يشير إلى أن الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي على مهارة تقويم الحجج لم يستقر بعد مضي شهرين من انتهاء الجلسات التدريبية، ونذكّر هنا بأن حجم أثر البرنامج التدريبي على مهارة تقويم الحجج الذي أظهرته نتائج حساب الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية كان صغيرًا مقارنة بأغلب المهارات الأخرى، ونوقش ذلك خلال النتائج المتعلقة بالهدف الثالث وفُسر بصعوبة ممارسة مهارة تقويم الحجج.

ورغم أن هذه النتائج في مجملها قد تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في إحداث أثر إيجابي مستقر على أغلب مهارات التفكير الناقد، إلا أن ذلك قد يضعنا أمام تساؤل آخر وهو: "لماذا لم تستمر المهارات في النمو بعد توقف الجلسات التدريبية؟" فقد تضمن البرنامج توعية المتدربين بطبيعة التفكير الناقد ومهاراته المعرفية والوجدانية ومعوقاته ومعاييره، وإضافة إلى تركيزه على ممارسة كل مهارة معرفية في ضوء أنشطة تدريبية متنوعة فقد حث على ضرورة الاستمرار في ممارسة المهارات خلال مواقف الحياة اليومية؛ وبالتالي فإن جميع هذه المعطيات والاستراتيجيات كانت تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد ليس خلال فترة التدريب فحسب ولكن أن تستمر فاعليتها في التنمية حتى ما بعد انتهاء فترة التدريب؛ إلا أن نتائج حساب دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي تشير إلى استقرار مهارات التفكير الناقد عند المستوى الذي أحدثه البرنامج عقب انتهاء التدريب مباشرة؛ وهو ما قد يؤكد أن البرنامج الدراسي العام بالسنة الثانية بكلية التربية لا يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد وبالتالي فإن استمرار الكلية

في انتهاج الأسلوب التقليدي سيحد من أثر البرنامج التدريبي بل وقد يتضاءل هذا الأثر حتى يختفي إذا لم تستثار مهارات التفكير الناقد من قبل الأساتذة أو محتوى المقررات الدراسية؛ فقد ورد في Mazer & Hunt & Kuznekoff (2007): "إن تعليم وتدريب التفكير الناقد ينبغي أن يكون تدريجيًا وتراكميًا وألا يتوقف على فصل دراسي واحد بل ينبغي الاستمرار والتوسع في تعليمه وممارسته؛ لأن ذلك يفعّل الإطار المعرفي ويرسخ ممارسة المهارات التي تم تعلمها" (p190) كما أكدت نتائج دراسة طولية أجراها كل من: Ralston & Bays (2015) لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية الهندسة بأن استمرار إقامة دورات حوارية ولقاءات متكررة لمناقشة أعضاء هيئة التدريس حول مدى فاعلية الاستراتيجيات التدريسية التي يتبعونها في تنمية مهارات التفكير الناقد من شأنه إحداث تأثيرات إيجابية كبيرة على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.

ومن ذلك يُستخلص أن مهارات التفكير الناقد ليست مكون معرفي يمكن تلقينه للطلاب خلال فترة زمنية محدودة، كما أنها ليست مهارة بسيطة يمكن تعليم فنونها خلال مواقف معدودة، إنما هي منهج تفكير وأسلوب لمعالجة المعلومات ينمو بالممارسة خلال المناقشات العلمية والحوارات الهادفة بل حتى خلال مواقف الحياة اليومية؛ لذا ينبغي أن تسعى المؤسسات التعليمية –بمختلف مستوياتها– إلى العمل على تنميته لدى أعضاء هيئة التدريس قبل الطلاب، وهو ما قد يدعم استهداف الدراسة الحالية لطلاب كلية التربية وذلك بهدف أن يعملوا على تنميته لدى طلابهم مستقبلًا سواء بصورة مباشرة بتوضيح المهارات وحثهم على ممارستها، أو بصورة غير مباشرة من خلال ممارستهم لهذه المهارات أمام طلابهم أثناء تدريسهم للمقررات الدراسية المختلفة.

5.1. **النتائج المتعلقة بالفرض الخامس** الذي نصّه: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد".**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد. وكانت النتائج كما يلي:

1.5.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

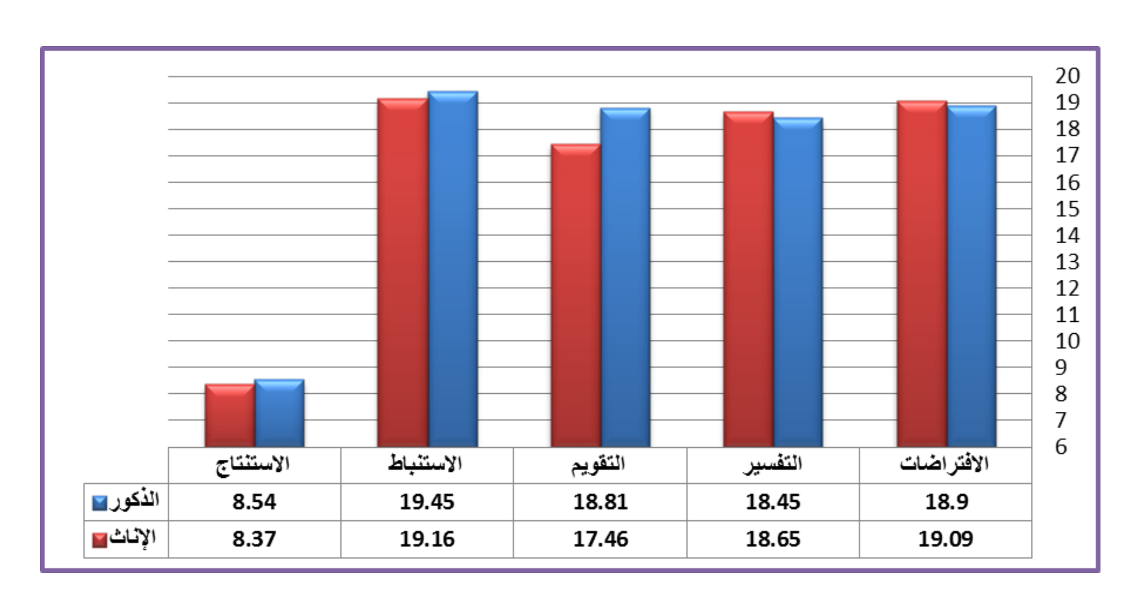
يعرض الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (F) لدلالة الفروق بين متوسطي (الذكور/ الإناث) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، ومستوى دلالتها الإحصائية:

الجدول رقم (18)

قيم تحليل التباين " F" لدلالة الفروق بين متوسطي (الذكور / الإناث) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد

الاختبـــــــــار		الذكور (n=11)		الإناث (n=43)		قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	18.90	2.25	19.09	2.66	0.04	غير دال
	التفسير	18.45	1.69	18.65	2.64	0.05	غير دال
	تقويم الحجج	18.81	2.96	17.46	3.31	1.52	غير دال
	الاستنباط	19.45	4.50	19.16	2.69	0.07	غير دال
	الاستنتاج	8.54	2.20	8.37	2.36	0.04	غير دال
التفكيـــر الناقـــد		84.18	8.44	82.74	8.45	0.25	غير دال

يتضح من الجدول رقم (18) أن جميع قيم (F) غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء فئتي (الذكور والإناث) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي، ويوضح الشكل رقم (11) مدى تقارب متوسطات الجنسين:



الشكل رقم (11) *متوسطات الجنسين في القياس البعدي لدى المجموعة الضابطة*

بمعاينة الشكل رقم (11) يُلاحظ تقارب متوسطات الجنسين على جميع مهارات التفكير الناقد ورغم ما يُلاحظ من تفوق الذكور على الإناث في مهارة تقويم الحجج إلا أن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائيًا، وهو ما يُستخلص منه ما يلي:

2.5.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص صحّة الفرض الذي نصّه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد"، وبالتالي نقبل هذا الفرض الصفري الذي يشير إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف الجنس، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتيجة وتفسيرها:

3.5.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الخامس وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد بأن مهارات التفكير الناقد لدى الجنسين متقاربة حيث إنهما متجانسان من حيث المرحلة الدراسية والتخصص كما أنهما يدرسان بنفس الكلية ويدرسهما نفس الأساتذة في أغلب الأحيان.

وتتفق هذه النتائج مع ما ورد في Salahshoor & Rafiee (2016) بأن أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير الناقد والنوع (ذكور/ إناث) أثبتت أنه لا توجد علاقة

دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من: الدليمي (2007) Harrell (2007) Azar (2010) ودراسة Ghadi & Taghva (2013) Dabat (2013) Sharma ،(2013) Bakar & Alwi and Talib (2015) Nordin (2014) & Rezaei & Ghaderi And Taghva حيث إن جميع هذه الدراسات لم تسفر نتائجها عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد في حالة عدم التدخل لتنميتها.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة السنافي (2008) التي هدفت إلى المقارنة بين الجنسين في مدى الوعي بمهارات التفكير الناقد، ومدى ممارسة مهاراته؛ فأسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، ويعزو الباحث الحالي الاختلاف بين نتائج الدراستين إلى أن دراسة السنافي لم تقيس مهارات التفكير الناقد –كما في حالة الدراسة الحالية– إنما قاست مدى ممارسة المعلمين –من الجنسين– لمهارات التفكير الناقد داخل حجرات الدراسة، كما أن عينة دراسة السنافي من معلمي المرحلة الثانوية.

كما اختلفت مع دراسة Sadeghdaghighi & Aliakbari (2011) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق لصالح الذكور، ويعزو الباحث اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الحالية إلى أداة القياس؛ حيث استخدمت دراسة Sadeghdaghighi& Aliakbari استبيان تقييم ذاتي، بمعنى أن أفراد العينة هم من يحكمون على مدى توفر مهارات التفكير الناقد لديهم فيما استخدمت الدراسة الحالية أداة تمتاز بكثرة الاستخدام والانتشار الواسع عبر دول العالم كما تحقق الباحث الحالي من خصائصها السيكومترية في البيئة الليبية وهذه الأداة هي اختبار Watson & Glaser لقياس مهارات التفكير الناقد الذي يقيم المهارات من خلال أداء المجيب على فقرات أبعاد الاختبار.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Leach (2011) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور؛ ويفسر ذلك باختلاف عينة الدراستين من حيث الحجم والمستوى الدراسي والتخصص، حيث تكونت عينة دراسة Leach من (1455) طالبًا وطالبة في حين بلغ حجم المجموعة الضابطة في الدراسة الحالية (54) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت نتائج دراسة Behar & Niu (2011) التي هدفت إلى عرض وتحليل بعض الدراسات

التجريبية التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي: (أنه كلما كان عدد أفراد العينة أكثر كانت النتائج أعلى دلالة إحصائية)، ثم إن عينة دراسة Leach تم اختيارها من خريجي سبع كليات مختلفة، في حين تكونت عينة المجموعة الضابطة بالدراسة الحالية من طلاب –وليسوا خريجين– بالسنة الثانية بكلية واحدة وهي التربية، وهو ما قد يبرر اختلاف نتائج الدراستين في الفروق بين الجنسين.

6.1. النتائج المتعلقة بالفرض السادس الذي نصّه: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد".**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ لإيجاد الفروق بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج:

1.6.1. **عرض النتائج المتعلقة بالفرض السادس:**

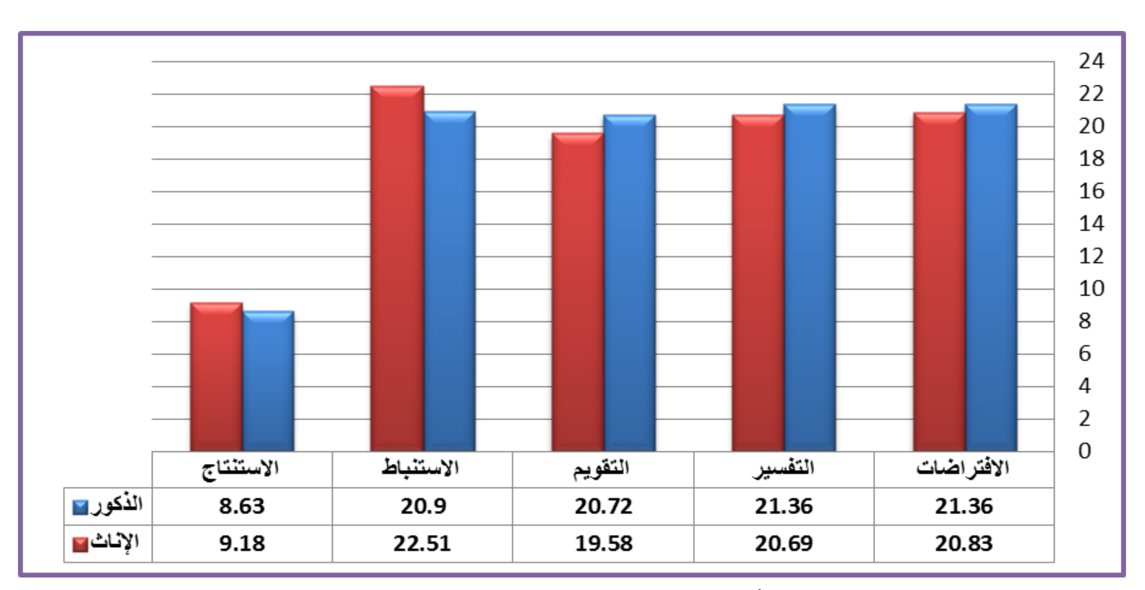
يعرض الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (F) لدلالة الفروق بين متوسطي الجنسين بالمجموعة التجريبية بالقياس البعدي ومستوى دلالتها الإحصائية:

الجدول رقم (19)

قيم تحليل التباين " F" لدلالة الفروق بين متوسطي (الذكور / الإناث) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد

الاختبار		الذكور (n=11)		الإناث (n=43)		قيمة " F "	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	21.36	2.83	20.83	2.38	0.39	غير دال
	التفسير	21.36	3.26	20.69	2.73	0.48	غير دال
	تقويم الحجج	20.72	2.96	19.58	3.26	1.11	غير دال
	الاستنباط	20.90	2.84	22.51	2.68	3.04	غير دال
	الاستنتاج	8.63	2.61	9.18	2.86	0.33	غير دال
التفكير الناقد		93.00	6.29	92.81	8.25	0.05	غير دال

يتضح من الجدول رقم (19) أن جميع قيم (F) غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء فئتي (الذكور والإناث) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي، ويوضح الشكل رقم (12) التمثيل البياني لمتوسطات الفئتين:



	الاستنتاج	الاستنباط	التقويم	التفسير	الافتراضات
الذكور	8.63	20.9	20.72	21.36	21.36
الإناث	9.18	22.51	19.58	20.69	20.83

الشكل رقم (12) متوسطات أداء الجنسين في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية

بمعاينة الشكل رقم (12) يُلاحظ تقارب متوسطات الجنسين على جميع مهارات التفكير الناقد وهو ما يشير إلى أن أداء أفراد المجموعة التجريبية (التي خضعت للتدريب) خلال القياس البعدي للتفكير الناقد لا يختلف باختلاف الجنس، وهو ما يُستخلص منه ما يلي:

2.6.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض السادس:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص صحّة الفرض الذي نصّه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد"، وبالتالي يُقبل هذا الفرض الصفري الذي يشير إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف الجنس، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتيجة وتفسيرها:

3.6.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض السادس وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد بأن البرنامج التدريبي يعمل

على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الجنسين دون اختلاف؛ وقد يرجع ذلك إلى عدة عوامل من أبرزها أن الجنسين تعرضا لنفس ظروف التدريب فقد تم التدريب خلال نفس الفترة الزمنية "تقريبًا" ونفس المدرب، وبيئة جامعية واحدة، ثم إن الأنشطة التدريبية التي تضمنتها الجلسات كانت متنوعة وهادفة وتم اختيارها بعناية لتغطي اهتمامات شريحة واسعة من الفئة المستهدفة بالتنمية، وقد لاحظ المدرّب ذلك خلال تنفيذ الجلسات التدريبية حيث إن المتدربين من الجنسين أبدوا تفاعلًا مقبولًا مع أنشطة الجلسات التدريبية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Reed (1998) ودراسة Harrell (2007) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين، بعد التدخل التجريبي؛ مما يشير إلى أن الأثر الإيجابي للتدريب لا يختلف باختلاف الجنس. وقد يُعزى اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Ruff (2005) التي أظهرت نتائجها أن استفادة إناث المجموعة التجريبية كانت أعلى من استفادة الذكور؛ إلى طبيعة المتغير المستقل، حيث تمثل في دراسة Ruff في تدريس صريح مباشر لمهارات التفكير الناقد المعرفية والوجدانية دون أن يتضمن أنشطة تدريبية لممارسة مهارات التفكير الناقد بإشراف المدرّب، مما يفسر بأن الإناث أكثر اهتمامًا بالدراسة النظرية وبالتالي تفوقن على الذكور في الاستفادة من هذا التدريس الذي لا يُعد تدريبًا.

ومما يعزز هذا التفسير أن دراسة السنافي (2008) أسفرت عن تفوق الذكور على الإناث في ممارسة التفكير الناقد، في حين تضمّن البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية كلا الجانبين، حيث اشتمل على التدريس الصريح لمهارات التفكير الناقد المعرفية والوجدانية وخطواته ومعوقاته إضافة إلى أنشطة تدريبية لممارسة المهارات المعرفية خلال الجلسات التدريبية بإشراف المدرّب؛ مما يتيح الفرصة أمام كل الفئات المستهدفة لتنمية مهارات التفكير الناقد. وتجدر الإشارة هنا إلى أن ذلك يتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Heijltjes (2014) التي تضمنت أهدافها التعرف على ما إذا كانت دراسة مهارات التفكير الناقد تحتاج إلى ممارسة تدريبية داخل حجرة الدراسة أم لا؟ حيث أظهرت النتائج أن أفضل أسلوب لتنمية مهارات التفكير الناقد هو الأسلوب الذي يتبع تقديم تدريس صريح بشأن التفكير الناقد ومعاييره مع الممارسة والتدريب.

7.1. النتائج المتعلقة بالفرض السابع: الذي نصّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح طلاب التخصص العلمي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد. وكانت النتائج كما يلي:

1.7.1. **عرض النتائج المتعلقة بالفرض السابع:**

يعرض الجدول رقم (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي أداء طلاب التخصصين، ونذكّر هنا بأن التخصص الأدبي تمثل في طلاب قسم اللغة العربية في حين تمثل القسم العلمي في طلاب قسم الحاسوب.

الجدول رقم (20)

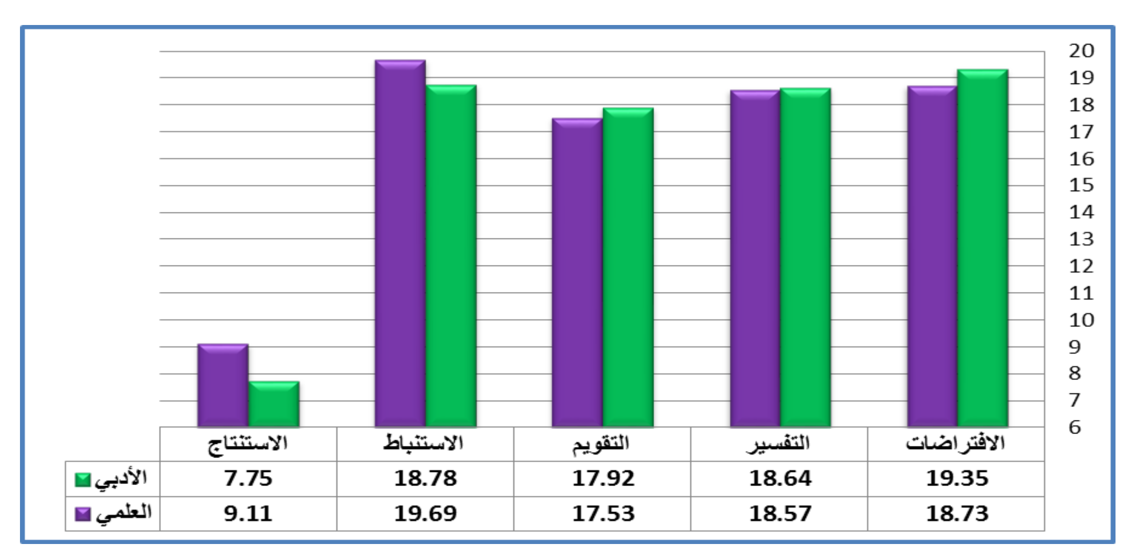
قيم (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي (التخصص الأدبي / التخصص العلمي) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد

الاختبار		الأدبي (n=28)		العلمي (n=26)		قيمة "T- test"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Effect Size
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	19.35	2.59	18.73	2.53	0.89	غير دالة	----
	التفسير	18.64	2.23	18.57	2.74	0.09	غير دالة	----
	تقويم الحجج	17.92	3.52	17.53	3.00	0.43	غير دالة	----
	الاستنباط	18.78	3.25	19.69	2.90	1.07−	غير دالة	----
	الاستنتاج	7.75	1.99	9.11	2.45	2.25−	(0.05)	**0.08
التفكير الناقد		82.46	8.56	83.65	8.32	0.51−	غير دالة	----

*حجم تأثير صغير　　**حجم تأثير متوسط　　***حجم تأثير كبير

يتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة (T. test) في حالة التفكير الناقد –الذي يمثل مجموع المهارات الفرعية– غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطي أداء فئتي (التخصص الأدبي والتخصص العلمي) في القياس البعدي لدى المجموعة الضابطة،

كما أن قيم (T. test) في حالة أغلب المهارات الفرعية للتفكير الناقد غير دالة إحصائيًا، باستثناء مهارة الاستنتاج حيث بلغت قيمة (T. test) (2.25) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) لصالح التخصص العلمي، كما أن حجم تأثير الفروق كان في مستوى المتوسط:



الشكل رقم (13) متوسطات طلاب التخصصين في القياس البعدي لدى المجموعة الضابطة

بمعاينة الشكل رقم (13) يُلاحظ أن متوسطات أداء التخصصين بالمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد متقاربة في أغلب المهارات؛ مما يشير إلى أن مستوى التفكير الناقد متقارب بين التخصصين، أما في حالة بقية المهارات ومجموعها الذي يمثل التفكير الناقد فيُلاحظ تقاربًا واضحًا بين التخصصين في أغلب مهارات التفكير الناقد، وهو ما يُستخلص منه ما يلي:

2.7.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض السابع:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص عدم صحّة الفرض الذي نصّه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح طلاب التخصص العلمي"، وبالتالي يُرفض هذا الفرض البديل ويُقبل الفرض الصفري المقابل له الذي نصّه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي بالمجموعة

الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد" مما يشير إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف التخصص، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتيجة وتفسيرها:

3.7.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض السابع وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد بانخفاض معدل مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية؛ وبالتالي انخفاض التباين بين طلاب التخصصين مما نتج عنه عدم وجود فروق دالة إحصائيًا؛ وهذا قد ينبهنا إلى أهمية هذه الدراسة التي قدمت برنامجًا تدريبيًا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدليمي (2007) ودراسة السنافي (2008). كما تتفق مع نتائج دراسة Nordin (2015) رغم اختلاف طبيعة عينة الدراسة الحالية عن هذه الدراسة؛ فقد تضمنت أهدافها التعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد بين تخصصات: (الشريعة والقانون، الإدارة، اللغة العربية، الحضارة الإسلامية) بالجامعة الإسلامية بماليزيا، حيث يُلاحظ أن جميع هذه التخصصات قد تصنف على أنها تقع ضمن دائرة التخصصات الأدبية.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العتيبي (2012) التي تتسق مع الدراسة الحالية في أن عينتها من كلية التربية، وأداة القياس المستخدمة فيها هي (اختبار Watson & Glaser) أما ما يفسر به الباحث هذا الاختلاف فهو حجم العينة حيث بلغت عينة دراسة العتيبي (400) طالب وطالبة في حين بلغت عينة الدراسة الحالية (54) طالبًا وطالبة، ومما يرجح هذا التفسير أن دراسة Mahdyeh (2014) التي بلغت عينتها (400) طالب وطالبة قد أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص العلمي، كما أن دراسة Leach (2011) التي بلغ حجم عينتها (1455) أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا أيضًا، كما أن أفراد عينتها من خريجي عدة كليات. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Sadeghdaghighi & Aliakbari (2011) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات المختلفة، قد تُعزى إلى أداة القياس التي استخدمتها وهي استبيان للتقييم الذاتي.

ومن ذلك يُستخلص أن مهارات التفكير لا تختلف باختلاف التخصص الدراسي بكلية التربية، ويُفسر تفوق الأقسام العلمية على الأقسام الأدبية في بعض المهارات كمهارة الاستنتاج، أن المنهج الدراسي للتخصص العلمي يتضمن اختلافًا عن منهج التخصص الأدبي في بعض المقررات التي تعمل على تنمية مهارة الاستنتاج ليس في كلية التربية فحسب بل حتى خلال المرحلة الثانوية؛ حيث إن تخصص الطالب في الثانوية (علمي/ أدبي) هو الذي يحدد التخصصات المتاحة أمامه في كلية التربية؛ وبذلك فإن التخصص العلمي يتضمن مقررات كالرياضيات والإحصاء ومقررات الأحياء والكيمياء والفيزياء التي غالبًا ما يتضمن منهاجها إجراء تجارب والخروج منها باستنتاجات في بعض المواد العلمية التطبيقية الأخرى، ومما يعزز هذا التفسير أن معظم الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين التخصصين كانت الفروق لصالح التخصص العلمي، ومن خصائص التفكير الناقد أنه ينمو بتنمية إحدى مهاراته.

8.1. **النتائج المتعلقة بالفرض الثامن** الذي نصّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح طلاب التخصص العلمي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد.

1.8.1. **عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثامن:**

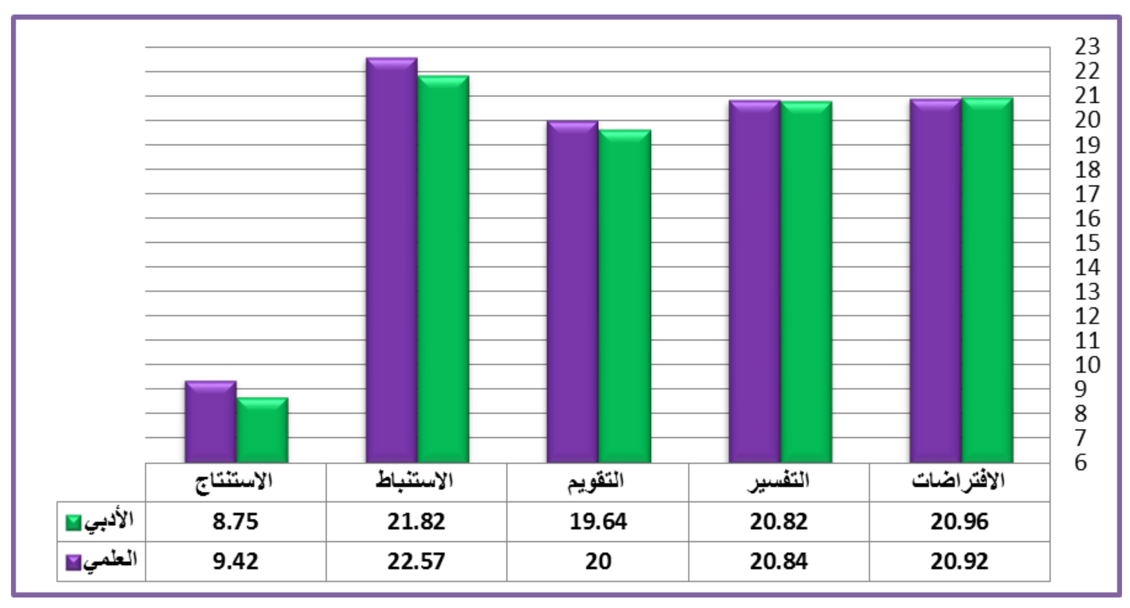
يستعرض الجدول رقم (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وأداء طلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد:

الجدول رقم (21)

قيم (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي (التخصص الأدبي / التخصص العلمي) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد

الاختبار		الأدبي (n=28)		العلمي (n=26)		قيمة "T- test"	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	20.96	2.18	20.92	2.78	0.06	غير دالة
	التفسير	20.82	2.62	20.84	3.08	0.03−	غير دالة
	تقويم الحجج	19.64	2.93	20.00	3.54	0.40−	غير دالة
	الاستنباط	21.82	3.06	22.57	2.40	1.00−	غير دالة
	الاستنتاج	8.75	2.47	9.42	3.12	0.88−	غير دالة
التفكير الناقد		92.00	7.57	93.76	8.16	0.82−	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (21) أن جميع قيم (T.test) غير دالة إحصائيًا؛ ولا توجد أي فروق بين أداء طلاب التخصص الأدبي وأداء طلاب التخصص العلمي في القياس البعدي للتفكير الناقد بالمجموعة التجريبية (التي تم تدريبها)، ويعرض الشكل رقم (14) التمثيل البياني لمتوسطات التخصصين:



الشكل رقم (14) متوسطات طلاب التخصصين في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية

بمعاينة الشكل رقم (14) يُلاحظ تقارب متوسطي التخصصين على جميع المهارات الفرعية وهو ما يشير إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لا يختلف بين فئتي التخصصين حتى ما بعد تدريب المجموعة من خلال البرنامج التدريبي الذي هدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، وهو ما يُستخلص منه ما يلي:

2.8.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثامن:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص عدم صحّة الفرض الذي نصّه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح طلاب التخصص العلمي"، وبالتالي يُرفض هذا الفرض البديل ويُقبل الفرض الصفري المقابل له الذي نصّه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد"، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتيجة وتفسيرها:

3.8.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثامن وتفسيرها:

رغم أن التخصصين (الأدبي، والعلمي) بكلية التربية قد لا يعتبران تخصصان منفصلان تمام الانفصال نظرًا لأن طلاب الكلية يدرسون بعض المقررات المشتركة –مثل: علم النفس التربوي وأسس المناهج وطرق التدريس– وغالبًا ما يتولى تدريس هذه المقررات نفس المعلمين لكلي التخصصين؛ بَيْد أن ما يستوجب التنويه إليه في هذا السياق هو أن طلاب التخصصين تم تصنيفهم إلى (أدبي وعلمي) منذ السنة الثانية بالمرحلة الثانوية وبالتحاقهم بكلية التربية يُقبل طلاب التخصص الأدبي ضمن الأقسام الأدبية وكذلك الحال بالنسبة لطلاب التخصص العلمي حيث يُقبلون بالأقسام العلمية بكلية التربية، كما أن جل المقررات التي يدرسها الطلاب بالكلية لها علاقة مباشرة بتخصصاتهم وتختلف تبعًا لذلك طرق تدريسها وأساليب تقييم مستوى تحصيل الطلاب فيها. فمثلًا يدرس طلاب قسم الحاسوب (علمي) معظم المحاضرات بمعمل الحاسوب ويتدربون على التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، وطبيعة دراستهم تطبيقية؛ وبذلك نادرًا ما يتخللها الاختلاف في وجهات النظر، في حين يُلاحظ أن طلاب قسم اللغة العربية (أدبي) لا علاقة لهم

بالدراسات التطبيقية والمعامل التقنية، وكثيرًا ما يتخلل محاضراتهم عرض لاتجاهات وآراء مختلفة تستدعي النقاش وتبادل الآراء.

لذلك فإن نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي (الإنساني) وطلاب التخصص العلمي (التطبيقي) بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد تُفسَّر بأن البرنامج التدريبي المعد لتنمية مهارات التفكير الناقد أثبت فاعليته في تنمية المهارات لدى طلاب التخصصين؛ حيث لم تختلف فاعلية البرنامج باختلاف التخصص الدراسي، وقد يُعزى ذلك إلى أن الأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج – الملحق رقم (1)– قد أفادت طلاب التخصصين ولم تحمل طابعًا أدبيًا خالصًا أو علميًا خالصًا بل جمعت بين التخصصين وتناولت قضايا متنوعة غير مرتبطة بصنف معين من العلوم كما أنها تركزت في تحقيق أهداف تتسق مع أهداف كلية التربية.

ومن نافلة القول في هذا السياق أنه لم يتسن للباحث الاطلاع على أية دراسة سابقة تناولت المقارنة بين أثر التدريب على طلاب من تخصصين مختلفين (أدبي، علمي) وبذلك قد تمثل الدراسة الحالية إضافة جديدة إلى أدب التفكير الناقد؛ بإعدادها لبرنامج تدريبي أثبتت النتائج أنه ينمي مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بفرعيها.

9.1. **النتائج المتعلقة بالفرض التاسع** الذي نصّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم اتخاذ بعض الإجراءات لتقسيم أفراد المجموعة الضابطة إلى مجموعتين وفقًا لنسب نجاحهم في السنة الأولى؛ حيث تم ترتيبهم تنازليًا من نسبة النجاح الأعلى إلى نسبة النجاح الأدنى، وباعتبار أن عدد أفراد المجموعة الضابطة يساوي (54) طالبًا وطالبة فقد تم تصنيف أعلى (27) فردًا مجموعة مرتفعي التحصيل، وتصنيف بقية المجموعة التي تمثل (27) فردًا أيضًا كمجموعة منخفضي التحصيل الدراسي، ثم تمّ حساب قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين المستقلتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي أداء (مرتفعي / منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

1.9.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرض التاسع:

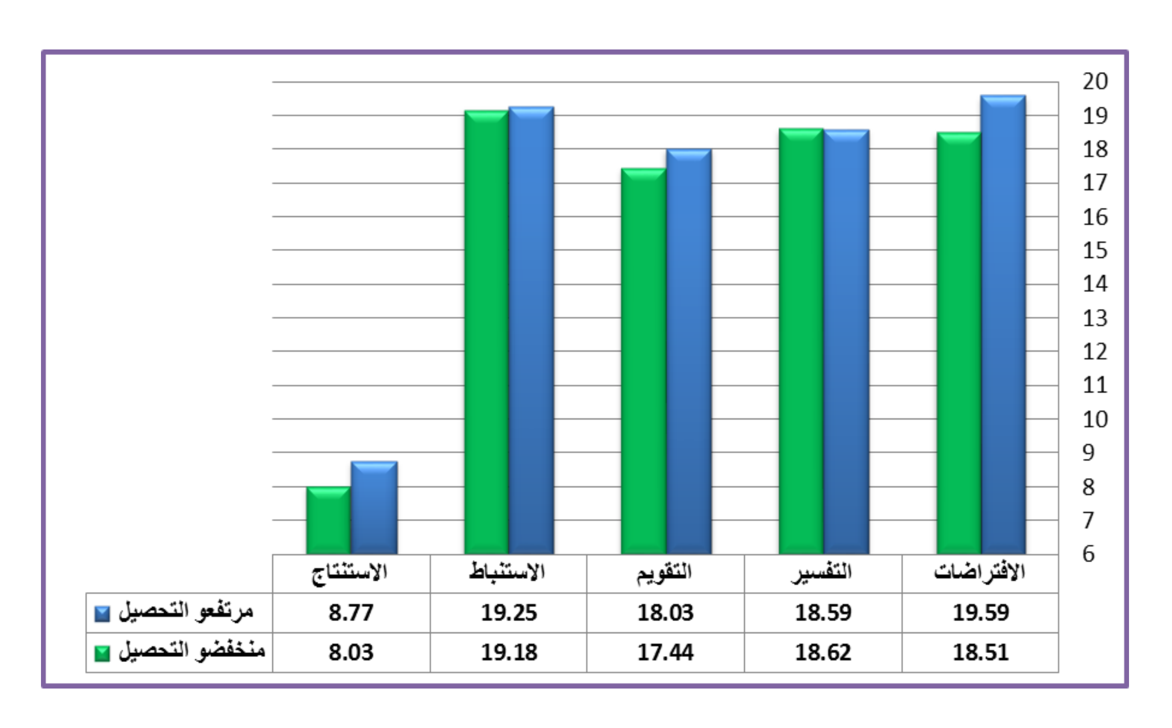
يستعرض الجدول رقم (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي أداء الطلاب (مرتفعي/ ومنخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة:

الجدول رقم (22)

قيم (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي (مرتفعي / منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي التفكير الناقد

الاختبار		مرتفعي التحصيل (n=27)		منخفضي التحصيل (n=27)		قيمة "T- test"	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	19.59	2.42	18.51	2.63	1.55	غير دال
	التفسير	18.59	2.95	18.62	1.92	0.05 –	غير دال
	تقويم الحجج	18.03	3.14	17.44	3.41	0.66	غير دال
	الاستنباط	19.25	3.40	19.18	2.82	0.08	غير دال
	الاستنتاج	8.77	1.88	8.03	2.65	1.18	غير دال
التفكير الناقد		84.25	8.18	81.81	8.57	1.07	غير دال

يتضح من الجدول رقم (22) أن متوسطي الفئتين (مرتفعي التحصيل، ومنخفضي التحصيل) متقاربين في جميع المهارات الفرعية والتفكير الناقد ورغم ما يظهر من تفوق مرتفعي التحصيل على منخفضي التحصيل في بعض المهارات كالتعرّف على الافتراضات وتقويم الحجج والاستنتاج إلا أن هذه الفروق غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مهارات التفكير الناقد؛ ويعرض الشكل رقم (15) التمثيل البياني لمتوسطات أداء الفئتين بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد:



الشكل رقم (15) *متوسطات (مرتفعي / منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد*

بمعاينة الشكل رقم (15) يُلاحظ تقارب مستوى أداء مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل بالمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للتدريب) خلال القياس البعدي للتفكير الناقد، وهو ما يمكن أن يُستخلص منه النتيجة الآتية:

2.9.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض التاسع:

من خلال استعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص عدم صحّة الفرض الذي نصّه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي"، وبالتالي يُرفض هذا الفرض البديل ويُقبل الفرض الصفري المقابل له، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتيجة وتفسيرها:

3.9.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض التاسع وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد بأن مهارات التفكير الناقد المقاسة باختبار Watson & Glaser لا تختلف باختلاف معدل

التحصيل الدراسي للطلاب المُقاس بنسب نجاح الطلاب في السنة السابقة، ورغم أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراستي Azar (2010)، Nordin (2015) إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسات Grosser & Nel (2013)، Sharma (2013)، Taghva. Et. (2014)، كما أن الأدب النظري للتفكير الناقد يشير إلى وجود ارتباط موجب بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي؛ حيث أظهرت نتائج دراسة Sherafat (2015) أن التفكير الناقد هو السمة الأساسية لمرتفعي التحصيل الدراسي؛ كما أن دراسة العتيبي (2012) التي هدفت إلى تقنين اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد في البيئة السعودية استخرجت الصدق التمييزي للتفكير الناقد في ضوء الفروق بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفئتين، كما يُنوّه هنا إلى أن دراسة "العتيبي" أجريت في بيئة عربية مشابهة من حيث السنة الدراسية والكلية (التربية).

وهو ما يشير إلى أن نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بهذا المتغير تثير استفهامًا قد يتطلب إعادة النظر في عدة جوانب منها: أساليب التدريس المتّبعة بكلية التربية؛ حيث إن الباحث الحالي لاحظ اعتماد أغلب أعضاء هيئة التدريس أسلوب إلقاء المحاضرة دون أن يكون للطالب دور يذكر عدا الاستماع وتدوين ما ينبغي حفظه، كما أن أساليب تقييم التحصيل الدراسي التي تقيس التذكر دون بقية المستويات المعرفية في أغلب الحالات لا تشجع الطلاب على ممارسة عمليات عقلية أعلى؛ ورغم أن بعض أعضاء هيئة التدريس كثيرًا ما يكرر عبارات تحث الطلاب على الفهم وممارسة مهارات التفكير بأنواعها ومستوياتها إلا أن الطلاب يركزون على الأسلوب الذي سيتم تقييم تحصيلهم بناء عليه دون الالتفات إلى عبارات تربوية نظرية ألفتها آذانهم دون أن يلمسوا لها تطبيقًا حتى من المختصين ناهيك عن غيرهم.

لذلك فإن عدم دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مهارات التفكير الناقد قد يفسر بأن الاعتماد على نسب النجاح في تصنيف فئة تمثل مرتفعي التحصيل وأخرى تمثل منخفضي التحصيل، ليس أسلوبًا دقيقًا في ظل ما تمت الإشارة إليه من شوائب قد تعتري العملية التعليمية والتقويمية بأنظمة التدريس التقليدية، ورغم ذلك فإنه لا يتوفر بديل أفضل يمكن للدراسات التربوية اعتماده لتصنيف فئات مختلفة حسب متغير التحصيل الدراسي، لذلك تجدر الإشارة هنا إلى أنه ينبغي تكرار دراسة هذين المتغيرين (التفكير الناقد، التحصيل الدراسي) لتأكيد العلاقة الارتباطية بينهما أو نفيها.

10.1. النتائج المتعلّقة بالفرض العاشر الذي نصّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم أفراد المجموعة التجريبية البالغ عددهم (54) إلى مجموعتين وفقًا لنسب نجاحهم في السنة الأولى؛ حيث تم ترتيبهم تنازليًا من نسبة النجاح الأعلى إلى نسبة النجاح الأدنى، ثمّ صُنف أعلى (27) فردًا كمجموعة لمرتفعي التحصيل، والبقية (27) فردًا أيضًا كمجموعة منخفضي التحصيل الدراسي، وحُسبت قيمة (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين المستقلتين؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي أداء (مرتفعي / منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، وكانت النتائج كما يلي:

1.10.1. **عرض النتائج المتعلقة بالفرض العاشر:**

يستعرض الجدول رقم (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T. test) لدلالة الفروق بين متوسطي أداء الطلاب (مرتفعي/ ومنخفضي) التحصيل بالمجموعة التجريبية:

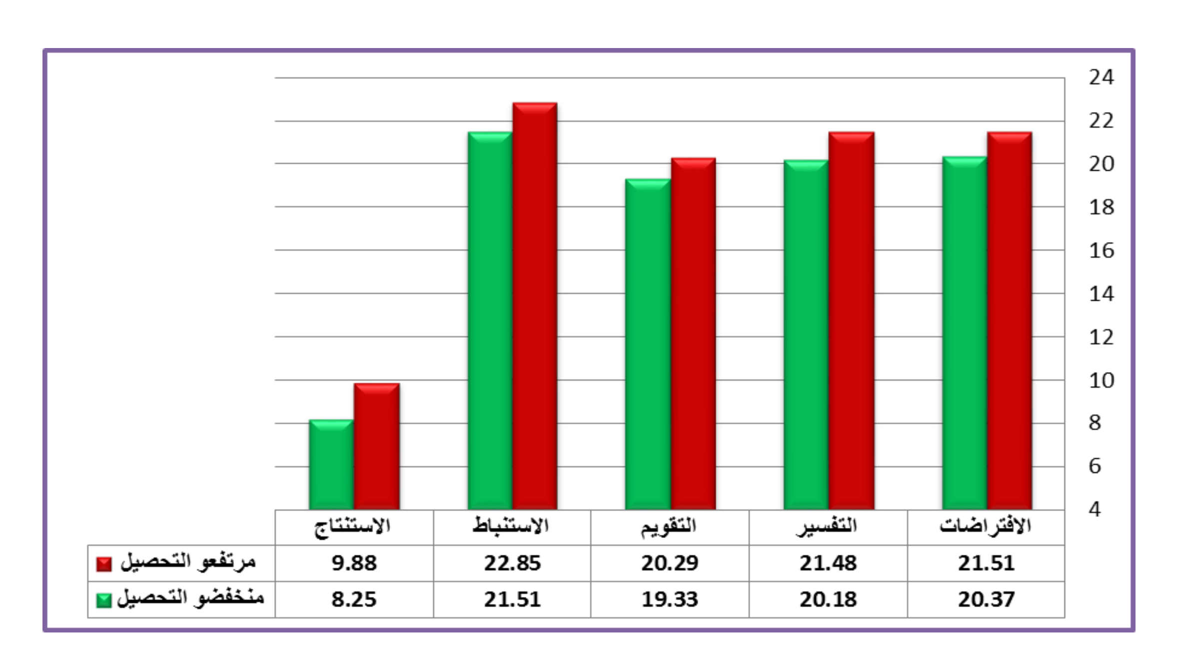
الجدول رقم (23)

قيم (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي (مرتفعي / منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد

الاختبار		مرتفعو التحصيل (n=27)		منخفضو التحصيل (n=27)		قيمة "T- test"	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاختبارات الفرعية	التعرّف على الافتراضات	21.51	2.53	20.37	2.30	1.74	غير دال	----
	التفسير	21.48	3.03	20.18	2.49	1.71	غير دال	----
	تقويم الحجج	20.29	3.20	19.33	3.21	1.10	غير دال	----
	الاستنباط	22.85	2.72	21.51	2.69	1.80	غير دال	----
	الاستنتاج	9.88	3.21	8.25	2.06	2.21	(0.05)	**0.08
التفكير الناقد		96.03	7.63	89.66	6.78	3.24	(0.01)	***0.16

*حجم تأثير صغير **حجم تأثير متوسط ***حجم تأثير كبير

يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة "T .test" للفروق بين متوسطي فئة مرتفعي التحصيل وفئة منخفضي التحصيل في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد والتي تمثل مجموع المهارات الفرعية قد بلغت (3.24) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) لصالح فئة مرتفعي التحصيل الدراسي، وبحساب مربع إيتا لهذه القيمة يُلاحظ أنها بلغت (0.16) وهو ما يشير إلى حجم تأثير كبير. أما في حالة المهارات الفرعية فيتضح أن الفروق بين الفئتين غير دالة إحصائيًا في أغلب المهارات عدا مهارة الاستنتاج التي بلغت قيمة (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الفئتين (2.21) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) وحجم هذه الفروق في مستوى المتوسط؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.08). ويبين الشكل رقم (16) التمثيل البياني لمتوسطات أداء الفئتين:



	الاستنتاج	الاستنباط	التقويم	التفسير	الافتراضات
مرتفعو التحصيل	9.88	22.85	20.29	21.48	21.51
منخفضو التحصيل	8.25	21.51	19.33	20.18	20.37

الشكل رقم (16) متوسطات (مرتفعي / منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد

بمعاينة الشكل رقم (16) يُلاحظ أن متوسطات فئة مرتفعي التحصيل أكبر من متوسطات فئة منخفضي التحصيل، مما قد أسهم في أن تكون الفروق على مستوى مجموعها "التفكير الناقد" دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وحجم تأثيره كبير؛ وهو ما قد يرجّح استخلاص النتيجة الآتية:

2.10.1. خلاصة عرض النتائج المتعلقة بالفرض العاشر:

باستعراض ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج يُستخلص صحّة الفرض الذي نصّه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي"، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتيجة وتفسيرها:

3.10.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض العاشر وتفسيرها:

تُفسَّر نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء (مرتفعي/ منخفضي) التحصيل الدراسي بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي بأن أثر البرنامج التدريبي على مستوى مهارات التفكير الناقد عند فئة مرتفعي التحصيل أكثر من الأثر الذي أحدثه على فئة منخفضي التحصيل الدراسي؛ وهو ما يفسّر بأن فئة مرتفعي التحصيل استفادت من البرنامج التدريبي في تنمية مهاراتها أكثر من فئة منخفضي التحصيل، ورغم مآخذ الباحث الحالي على أسس تقييم التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية التي تمت الإشارة إليها خلال مناقشة نتائج الهدف التاسع، إلّا أنه قد يكون من البديهي اعتبار فئة مرتفعي التحصيل الدراسي أكثر انضباطًا وأكثر جدية والتزاما خلال دراستهم بالكلية، وبالتالي خلال جلسات البرنامج التدريبي، كما أن المنافسة بين أفراد هذه الفئة قد تسهم في تحفيزهم على المشاركة والتفاعل مع المدرب والزملاء خلال الجلسات، ثم إنهم قد يعدّون أكثر التزامًا بأداء الأنشطة التكميلية التي يكلف المتدربون بأدائها بعد الجلسة التدريبية؛ من ذلك يُستخلص إن ما يمكن ملاحظته من فروق بين متوسطي الفئتين قد يفسّر باستفادة فئة مرتفعي التحصيل الدراسي من البرنامج التدريبي أكثر من استفادة فئة منخفضي التحصيل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Ricketts (2003) التي تضمنت أهدافها إيجاد الفروق بين فئة مرتفعي التحصيل وفئة منخفضي التحصيل بعد التدخل بتنمية مهارات التفكير الناقد؛ وفسّرت نتائجها في ضوء العلاقة الارتباطية الموجبة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي. وحسب Mortellaro (2015) فإن: "التفكير الناقد مفهوم متعدد الجوانب ويتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل، كما أن تأثير هذه العوامل ليس ثابتًا". (P13) مما يؤكد على ضرورة تكرار دراسات تهدف إلى كشف أثر التحصيل الدراسي في التفكير الناقد.

2.تعقيب عام على نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية والتحقق من فاعليته، وعلاقته بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي؛ وفي إطار ذلك تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء ما تم استخلاصه من استعراض ومناقشة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، وسعيًا للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي أجريت دراسة ميدانية اتبعت المنهج شبه التجريبي بأسلوبي المجموعتين (التجريبية والضابطة) والمجموعة الواحدة (قياس قبلي، وقياس بعدي) واستخدمت العديد من أساليب التحليل الإحصائي للتحقق من صحّة الفروض المتعلقة بالأهداف الفرعية العشرة المنبثقة عن الهدف الرئيس للدراسة، حيث تم استعراض النتائج المتعلقة بكل هدف فرعي وتفسيرها ومناقشتها خلال هذا الفصل، وفيما يلي تعقيب على هذه النتائج في ضوء الربط بين نتائج بعض أهدافها الفرعية:

1.2. النتائج المتعلقة بالفروض الثلاثة الأولى (التي تُعنى بالتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد): بالاطلاع على النتائج المتعلقة بهذه الفروض يُستخلص الآتي:

1.1.2. أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أن مهارات التفكير الناقد لا تنمو خلال الدراسة بكلية التربية ما لم يتم التدخل المقصود عبر تعليم صريح وتدريب على ممارستها بإشراف مدرب من خلال أنشطة تدريبية مختارة؛ ويُعزى ذلك –وفقًا لما لاحظه الباحث الحالي– إلى أن المنهاج الدراسي المتبع بكلية التربية يفتقر إلى توظيف استراتيجيات وأنشطة تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد، كما أن المقررات الدراسية التي يتم تدريسها بالكلية لا تتضمن مقررًا دراسيًا يحتوي على موضوعات تقدم الأسس المعرفية للتفكير الناقد ومهاراته ومعاييره ومعوقاته، كما يُلاحظ أن أعضاء هيئة التدريس لا يحثون طلابهم على ممارسة مهارات التفكير الناقد، ويتبين ذلك من خلال أساليب التقييم المتبعة بالكلية التي يُلاحظ أنها لا تقيس المستويات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، فضلًا عن قياسها لمهارات التفكير الناقد.

2.1.2. أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضين الأول والثالث أن البرنامج التدريبي فعّال في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية؛ ويُعزى تمتع البرنامج بهذه الفاعلية إلى ما يمكن إبرازه في الآتي:

1.2.1.2. اعتمد البرنامج التدريبي تقديم أساس معرفي صريح للتفكير الناقد لتكوين خلفية معرفية لدى المتدربين، كما تم إعلام المتدربين بأهداف البرنامج التدريبي والتركيز على إبراز أهميته؛ وذلك لإقناعهم وحثهم على الالتزام بالمشاركة الفاعلة خلال جلسات البرنامج التدريبي؛ حيث إن تقدير المتدرب لأهمية ما يتدرب على ممارسته له دور إيجابي في سبيل تحقيق أهداف جلسات البرنامج التدريبي.

2.2.1.2. لم يرتبط البرنامج التدريبي بأي مقرر دراسي؛ مما عزز لدى المتدربين الشعور بمستوى عال من الحرية والمرونة والعفوية التي سيقيدها الخوف من التقييم الصفي والامتحانات في حالة ارتباط البرنامج بأحد المقررات الدراسية المعتمدة بالكلية؛ فإعلام المتدربين بأن محتوى جلسات البرنامج التدريبي لن يدخل في إطار المقررات التي سيتم امتحانهم فيها نهاية العام الجامعي؛ كفيل برفع مستوى الحرية والشعور بالأمان اللازمين لإطلاق العنان لقدراتهم العقلية ومهاراتهم في تناول القضايا المطروحة خلال أنشطة البرنامج التدريبي؛ ورغم أن هذا الأسلوب قد يفتح المجال للفوضى وعدم الانضباط إلّا أن النتائج كانت عكسية –بفضل الله تعالى– حيث تسبب هذا الأسلوب في تكوين روابط الألفة والودّ والاحترام المتبادل بين المدرب والمتدربين مما انعكس إيجابًا على التفاعل البناء أثناء جلسات التدريب، ولاحظ الباحث اهتمامًا كبيرًا من قبل المتدربين لتقديم أفضل المشاركات.

3.2.1.2. خلال انتقاء الأنشطة التدريبية تمت مراعاة خصائص طلاب كلية التربية كما تم تجنب الأنشطة التي قد تتأثر بأيديولوجية الطلاب في التعامل معها، بل تم تجنب أن تكون الأنشطة التدريبية من مصادر يحتمل أن تثير جدلًا بين الطلاب؛ لذلك كانت الأنشطة متنوعة وهادفة وبعيدة عن التجاذبات الفكرية والسياسية والجهوية التي تعيشها البلاد؛ وهو ما أسهم في تحقيق الانسجام والتفاعل بود واحترام خلال الجلسات التدريبية؛ مما انعكس إيجابًا على أثر البرنامج في تنمية التفكير الناقد.

4.2.1.2. تضمن البرنامج التدريبي أنشطة متنوعة فبعضها مقروء وبعضها رسوم بيانية أو صور؛ لحث المتدربين على ممارسة مهارات التفكير الناقد خلال المواقف المختلفة، كما أن البرنامج التدريبي اعتمد أسلوب التنوع في توظيف الاستراتيجيات التدريبية وفقًا لما تتطلبه المواقف والأنشطة التدريبية المختارة؛ وهو ما قد أثر إيجابيًا على نتائج التدريب.

5.2.1.2. اعتمد البرنامج التدريبي أسلوب التقييم المستمر لتوظيف التغذية الراجعة في تقويم محتواه وتقويم مشاركات المتدربين؛ ومن أبرز ما أفرزه التقييم المستمر للبرنامج ملاحظة أن تقديم حلول وإجابات مقترحة لما تتطلبه الأنشطة التدريبية من شأنه أن يحدد الإجابات ويقيد تفكير المتدربين لذلك تم تقديم الأنشطة دون حلول مقترحة –إلا في بعض الحالات الإرشادية– حيث أثبت هذا الأسلوب نجاعته في حث الطلاب على ممارسة مهارات التفكير الناقد دون خلطها بمهارات اتخاذ القرار التي قد يؤدي التركيز عليها بصورة غير مباشرة إلى الحدّ من تنمية مهارات التفكير الناقد؛ كما أن ذلك يتعارض مع ما تناوله موضوع معوقات التفكير الناقد خلال الجلسة الثانية، وهو أن تقييد البدائل وتحديد الإجابات بحلول مقترحة يعوق ممارسة مهارات التفكير الناقد. ومما قد تجدر الإشارة إليه هنا أن المتدربين أظهروا اتجاهًا إيجابيًا نحو البرنامج التدريبي حيث قدم بعضهم اقتراحات باستمرار مثل هذه البرامج التدريبية على مدار العام الجامعي، ومن اللافت أن بعض المتدربين حرص على تقديم شهادة شكرٍ وتقدير للمدرّب تعبيرًا منهم على استفادتهم من جلسات البرنامج التدريبي.

6.2.1.2. الوعاء الزمني للبرنامج التدريبي كان مقبولًا في إطار مراجعة أدب التفكير الناقد والدراسات السابقة؛ حيث احتوى البرنامج التدريبي اثنتا عشرة جلسة تدريبية بواقع ساعتين لكل جلسة، ورغم أنه من المآخذ التي قد تؤخذ على البرنامج التدريبي في هذا الإطار أنه وازن بين المهارات من حيث الوعاء الزمني المحدد لكل منهن (جلستان)؛ وهو ما نبهت نتائج الدراسة إلى أهمية تعديله؛ لاعتبار أن المهارات ليست متساوية من حيث صعوبة تعلمها وإجادة ممارستها؛ حيث اتضح ذلك جليًا في حالة مهارة تقويم الحجج التي أظهرت النتائج انخفاض فاعلية البرنامج في تنميتها مقارنة بغيرها من المهارات وهو ما فُسر بعدم كفاية الوعاء الزمني المخصص لهذه المهارة.

7.2.1.2. يتضمن البرنامج التدريبي أنشطة تكميلية يتم توزيعها على المتدربين عقب كل جلسة، وتهدف هذه الأنشطة إلى تحقيق غايتين تكمن الأولى في تتبع الجلسة التدريبية ومراجعة المتدرّب لما تم تناوله خلالها من معلومات ومهارات، ويكمن الآخر في أن مناقشة النشاط التكميلي مع المتدربين في الجلسة المقبلة من شأنه أن يقدم تذكيرًا لهم بما تم تناوله خلال الجلسة الماضية.

8.2.1.2. ومما قد يعد معززًا لفاعلية البرنامج التدريبي أن المدرّب هو نفسه معدُّ البرنامج؛ مما يجعله أدرى بتفاصيل وأهداف كل مكوناته، كما أن المدرّب قد تلقى عدة دورات تدريبية تتعلق بمهارات التدريب وتنظيم فرق العمل، هذا إضافة إلى أن المدرّب له خبرة طويلة نسبيًا في التدريس بمراحل التعليم المختلفة؛ حيث إن الدراسات التي تناولت متغير أثر المدرب مثل دراسة(Abrami & Et al. (2008 أثبتت أن المدرّب الذي تلقى تدريبًا خاصًا له أثر إيجابي على نواتج العملية التدريبية لتنمية التفكير الناقد.

2.2. **النتائج المتعلقة بالفرض الرابع** (الذي يُعنى بمدى قدرة أفراد المجموعة التجريبية على الاحتفاظ بأثر البرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد): بالاطلاع على النتائج المتعلقة بهذا الفرض التي تناولت استعراض نتائج الفروق بين القياسين (البعدي والتتبعي) بالمجموعة التجريبية يُستخلص ما يلي:

1.2.2. أن الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي مستقر رغم مرور شهرين على توقف الجلسات التدريبية؛ مما يعزى إلى فاعلية البرنامج التدريبي في إحداث تنمية مستقرة على أغلب مهارات التفكير الناقد التي استهدفها البرنامج بالتنمية، عدا مهارة واحدة وهي مهارة تقويم الحجج حيث أظهرت النتائج أن الأثر الذي أحدثه البرنامج فور انتهاء جلسات التدريب لم يستقر بعد مضي شهرين، وهو ما فُسر في ضوء صعوبة تعلم وممارسة مهارة التقويم ومما دعم هذا التفسير أن أثر التدريب على هذه المهارة في القياس البعدي كان أقل من أثره على المهارات التي تماثلها من حيث طبيعة القياس.

2.2.2. إن البرنامج التدريبي لم يُحدث تنمية مستمرة لمهارات التفكير الناقد بل أحدث تنمية مستقرة، توقفت في مستواها بانتهاء التدريب، وهو ما قد يؤخذ على فاعلية البرنامج التدريبي

الذي تنوع محتواه بين تقديم معلومات لتأسيس خلفية معرفية لدى المتدربين إلى أنشطته التدريبية مختارة بعناية لتعمل على استثارة المتدربين لممارسة مهارات التفكير الناقد ليس خلال فترة التدريب فقط بل كان يؤمل أن يستمر أثر البرنامج في إحداث تنمية مستمرة، وهو ما تم تفسيره بأن البرنامج الدراسي العام بالسنة الثانية بكلية التربية لا يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد وبالتالي فإن استمرار الكلية في اتباع أسلوب التدريس الذي قد يصنف بأنه تقليدي سيحد من أثر البرنامج التدريبي بل وقد يتضاءل هذا الأثر حتى يختفي إذا لم تستثار مهارات التفكير الناقد من قبل الأساتذة، وهو ما يبرر استهداف الدراسة الحالية لطلاب كلية التربية ليعملوا على تنميته لدى طلابهم مستقبلًا سواء بصورة مباشرة بتوضيح المهارات وحثهم على ممارستها، أو بصورة غير مباشرة من خلال ممارستهم لهذه المهارات أمام طلابهم أثناء تدريسهم للمقررات الدراسية المختلفة.

3.2. **النتائج المتعلقة بالفرضين الخامس والسادس** (اللذان اختصّا بالفروق بين الجنسين في مهارات التفكير الناقد): بالاطلاع على النتائج المتعلقة بهذين الفرضين يُستخلص ما يلي:

1.3.2. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في مهارات التفكير الناقد بالمجموعة الضابطة، مما يفسر بأن مستوى مهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف الجنس وأن كلا الجنسين تتوفر له نفس الفرصة في ممارسة التفكير، وأنه لا توجد مهارات يمتاز بها جنس عن الآخر.

2.3.2. أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي له نفس الأثر الإيجابي على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى كلا الجنسين؛ مما يفسر بأن محتوى البرنامج واستراتيجيات التدريب التي تم توظيفها والتقنيات التدريسية المستخدمة لم تحدث تمايزًا في أثر البرنامج التدريبي بين الجنسين.

4.2. **النتائج المتعلقة بالفرضين السابع والثامن** (اللذين اختصّا بالفروق بين التخصصين "أدبي، علمي" في مهارات التفكير الناقد) بالاطلاع على النتائج المتعلقة بهذين الفرضين يُستخلص ما يلي:

1.4.2. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التخصصين في مهارات التفكير الناقد بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف التخصص وأن كلا من التخصصين تتوفر له نفس الفرصة في ممارسة مهارات التفكير الناقد، كما أنه لا توجد مهارات يمتاز بها تخصص عن الآخر، وقد تثير هذه النتيجة بعض التساؤلات بسبب اختلاف التخصصين وطبيعة المقررات التي يدرسها كل تخصص؛ مما قد يجعل من البديهي أن تسفر النتائج عن فروق بين التخصصين في التفكير الناقد، حتى وإن لم يكن في جميع المهارات ففي بعضها، إلا أن ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصين عدا مهارة الاستنتاج قد فسر في ضوء انخفاض معدل مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية وبالتالي انخفاض التباين بين طلاب التخصصين مما نتج عنه عدم وجود فروق دالة إحصائيًا؛ وهذا قد يدعم أهمية هذه الدراسة التي قدمت برنامجًا تدريبيًا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية.

2.4.2. أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي له نفس الأثر الإيجابي على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى كلا من التخصصين؛ ما يشير إلى أن البرنامج التدريبي الذي هدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد أثبت فاعليته في تنمية المهارات لدى طلاب التخصصين؛ حيث لم تختلف فاعلية البرنامج باختلاف التخصص الدراسي، ويمكن تفسير ذلك بأن تنوع الأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج قد أفادت طلاب كلا التخصصين ولم تلبي اهتمامات أحد التخصصين على حساب الآخر، بل جمعت بين التخصصين وتناولت قضايا متنوعة غير مرتبطة بصنف معين من العلوم.

5.2. **النتائج المتعلقة بالفرضين التاسع والعاشر** (اللذين اختصّا بالفروق بين فئتي "مرتفعي التحصيل، منخفضي التحصيل" في مهارات التفكير الناقد) بالاطلاع على النتائج المتعلقة بهذين الفرضين يُستخلص ما يلي:

1.5.2. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين فئتي (مرتفعي التحصيل، منخفضي التحصيل) في مهارات التفكير الناقد بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف مستوى التحصيل وأن كلا من الفئتين تتوفر لها نفس

الفرصة في ممارسة التفكير الناقد، وهو ما لم يتفق مع نتائج أغلب الدراسات السابقة، وفسّر هذا الاختلاف في ضوء أساليب تقييم الطلاب بالكلية التي يتحدد وفقًا لها مرتفعو التحصيل الدراسي ومنخفضو التحصيل الدراسي.

2.5.2. أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي له نفس الأثر الإيجابي على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى فئتي (مرتفعي التحصيل، منخفضي التحصيل) في أغلب المهارات الفرعية، عدا مهارة الاستنتاج التي أظهرت النتائج أن مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استفادة من البرنامج في تنمية هذه المهارة، كما أنه بالنظر إلى التفكير الناقد الذي يمثل مجموع المهارات الفرعية يُلاحظ أن فئة مرتفعي التحصيل كانت أكثر استفادة من البرنامج التدريبي وهو ما فسر في ضوء اعتبار فئة مرتفعي التحصيل أكثر انضباطًا وأكثر جدية والتزاما خلال جلسات البرنامج التدريبي، كما أن المنافسة بين أفراد هذه الفئة قد تسهم في تحفيزهم على المشاركة والتفاعل مع المدرب والزملاء خلال الجلسات أكثر من فئة منخفضي التحصيل.

مما سبق يُستخلص أن البرنامج التدريبي المعد خلال الدراسة الحالية فعال في تنمية مهارات التفكير الناقد التي يقيسها اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، وذلك لدى الشريحة المستهدفة بالتنمية وهي طلاب السنة الثانية بكلية التربية، وأن أثر البرنامج كان إيجابيًا على جميع الطلاب من الجنسين، كما أثبت فاعليته على طلاب فرعي التخصصات بكلية التربية (الأدبية، والعلمية)، وإضافة إلى ذلك فأن البرنامج أثبت فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى جميع الشرائح من حيث مستوى التحصيل الدراسي، إلا أن أثره على فئة مرتفعي التحصيل الدراسي كان أعلى من أثره على فئة منخفضي التحصيل الدراسي؛ وبذلك قد يعتبر هذا البرنامج التدريبي أحد الروافد التي قد تثري العملية التعليمية بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية؛ حيث يؤكد معظم التربويين على أهمية تنمية هذه المهارات خلال مراحل التعليم المختلفة.

3.توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

1.3. تطوير المنهاج العام بكليات التربية لإدراج برامج تدريبية فاعلة في تنمية مهارات التفكير الناقد ضمن متطلبات تخرج طلابها؛ لتحقيق هدف تنمية مهارات التفكير الناقد التي يعدها التربويون ضمن الأهداف الأساسية للتعليم الجامعي بالقرن الحادي والعشرين.

2.3. تنظيم ندوات وملتقيات علمية لتوعية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، وتنبيههم إلى الأثر الإيجابي الذي قد تُحدثه على التحصيل الدراسي والمناقشات الصفيّة الفاعلة.

3.3. أن تشرف كليات التربية على تنظيم دورات تدريبية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين والمعلمات العاملين بالتعليم الأساسي والثانوي؛ ليعملوا على تنمية هذه المهارات لدى طلابهم، سواء بالتنبيه وتضمينها لاستراتيجيات تدريسهم للمقررات، أو بممارستها أمام الطلاب أثناء شرح محتوى المقررات الدراسية.

4.3. العمل على تطوير أساليب التقييم بكليات التربية لتتضمن أسئلة تتطلب ممارسة مهارات التفكير الناقد؛ نظرًا لأن ذلك قد يحث الطلاب على البحث عن سبيل تنمية مهارات تفكيرهم الناقد، وبالتالي تحقيق نتائج مرضية في الامتحانات وغيرها.

5.3. أن تشرف كليات التربية على تنظيم دورات لمعلمي التعليم الأساسي والثانوي؛ لتزويدهم باستراتيجيات إعداد أساليب تقييم تتطلب ممارسة مهارات التفكير الناقد.

4.مقترحات الدراسة

في ضوء مناقشة وتفسير نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

1.4. إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الناقد التي يقيسها اختبار Watson & Glaser بوعاء زمني يراعي مدى صعوبة وسهولة كل مهارة، ثم التحقق من فاعليتها.

2.4. إعادة التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المعد خلال الدراسة الحالية بتوظيف اختبارات تفكير ناقد أخرى غير اختبار Watson & Glaser للتحقق من مدى فاعليته في تنمية المهارات التي تقيسها تلك الاختبارات.

3.4. إجراء دراسات للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المعد خلال الدراسة الحالية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

4.4. إجراء دراسة لتقصي أثر البرنامج التدريبي المعد خلال الدراسة الحالية على مستوى التحصيل الدراسي في المقررات الدراسية المختلفة بكلية التربية.

5.4. إجراء دراسة لتقصي أثر البرنامج التدريبي المعد خلال الدراسة الحالية على المهارات الوجدانية للتفكير الناقد.

6.4. إجراء دراسات لمقارنة فاعلية البرنامج التدريبي المعد خلال الدراسة الحالية على السنوات الدراسية المختلفة بكلية التربية.

المراجـــــع

أولاً/ المراجع العربية:

1. إبراهيم، إبراهيم الشافعي. (2015). التفكير النقدي "معوقاته ومداخل تنميته". *المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية "التربية...آفاق مستقبلية"* المنعقد في الفترة (12–15) أبريل 2015 بمركز الملك عبد العزيز الحضاري. المملكة العربية السعودية.

2. إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). *التفكير من منظور تربوي*. القاهرة: عالم الكتب.

3. إبراهيم، مجدي عزيز. (2006). *تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين*. القاهرة: عالم الكتب.

4. إبراهيم، محمد أنور. (2006). *التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

5. ابن منظور. (1970). *قاموس: لسان العرب*. بيروت: الدار العربية للكتاب.

6. ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (2002). *تفسير القرآن العظيم*. الجزء السادس، القاهرة: دار طيبة.

7. أبو النصر، مدحت محمد. (2009). *مهارات المدرّب المتميز*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

8. أبو حطب، فؤاد. (1996). *القدرات العقلية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

9. أبو ريّاش، حسين محمد. وقطيط، غسّان يوسف. (2008). *حل المشكلات*. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

10. أمين، أميمة بنت محفوظ. (2008). *فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة.

11. إيلدر، ليندا. و بول، ريتشارد. (2013). *التفكير الانتقادي*. ترجمة ونشر مكتبة جرير بالرّياض.

12. بابطين، هدى محمد. (2006). *فاعلية نموذج الاستقصاء العادل في تنمية فهم بعض قضايا مستحدثات التقنية الحيوية والتفكير الناقد والقيم لدى طالبات الفرقة الثالثة*

(تخصص أحياء) بكلية التربية بمكة المكرّمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بمكة المكرّمة.

13. بارعيده، إيمان سالم أحمد. (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير. *مجلة: دراسات في المناهج والإشراف التربوي*. 2(1): 128-181.

14. بلعيد، فتحي عمر ضو. (2009). *تقنين اختبار ابراهام للتفكير الابتكاري على المراهقين بشعبية مصراته*. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس – ليبيا.

15. بياجيه، جان. (2002). *سيكولوجية الذكاء*. (ترجمة: يولاند عمانوئيل). لبنان، بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

16. ترفنجر، دونالدج؛ وأنساب، كارول. (2002). *أسس التفكير وأدواته "تدريبات في تعلم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد"*. (ترجمة: منير الحوراني). الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

17. جروان، فتحي. (2007). *تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"*. الأردن، عمّان: دار الكتاب الجامعي.

18. جعفر، زهرة موسى. والتميمي، حسين هادي. (2015). فاعلية برنامج تعليمي على وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة ديالى*. (66): 229-253.

19. جواد، مهدي محمد. (2015). فاعلية استراتيجية الأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (22): 438-472.

20. الحارثي، إبراهيم بن أحمد. (2009). *أنواع التفكير*. القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

21. حبيب، مجدي عبد الكريم. (2007). *تعليم التفكير في عصر المعلومات*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

22. حسيبة، مصطفى. (2009). *المعجم الفلسفي*. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

23. الحيلة، محمد محمود. (2008). *تصميم التعليم*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

24. الخوالدة، ناصر أحمد. (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 42(3): 983-1000.

25. الدليمي، ياسر محفوظ حامد. (2007). التفكير الناقد وعلاقته بالأداء العقلي لطلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية والعلم بجامعة الموصل – العراق*. 14(1): 162-185.

26. الدوسري، ظافر بن إدريس. (2008). *مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة عند طلبة الصف الثالث الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

27. زيتون، حسن حسين. (2009). *استراتيجيات التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

28. سترنبرج، روبرت. (2008). *أساليب التفكير*. (ترجمة: عادل سعد خضر). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

29. السرور، ناديا هايل. (2005). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

30. سليمان، سناء. (2011). *التفكير (أساسياته وأنواعه، تعليمه وتنمية مهاراته)*. القاهرة: عالم الكتب.

31. سولسو، روبرت. (2000). *علم النفس المعرفي*. (ترجمة: محمد نجيب الصبوة، ومصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

32. السنّافي، سامية عباس. (2008). معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم في منطقة حولي التعليمية- الكويت. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*. 35(1): 684-696.

33. الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (1992). *الاعتصام*. (تحقيق سليم بن عيد الهلالي). الجزء الأول. المملكة العربية السعودية: دار بن عفان.

34. الشراري، العنود بنت صبيح. (2008). *أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

35.شنّة، زكية. (2014). فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية* والتربوية .(13): 63-84. بجامعة باتنة بالجزائر.

36.صالح، هناء محمد. (2014). أثر أنموذج مكارثي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول معهد إعداد المعلمات في مادة مبادئ التربية. *مجلة الأستاذ "بغداد/ العراق"*. 209(2): 421-448.

37.طه، محمد. (2006). *الذكاء الإنساني "اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية"*. مجلة عالم المعرفة، العدد (330). (سلسلة شهرية تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت).

38.عاقل، فاخر. (2003). معجم *العلوم النفسية*. دمشق: دار شعاع للنشر والعلوم.

39.عبد العاطي، حسن الباتع. (2008). التفكير الناقد في عصر المعلوماتية. جمعية *المكتبات والمعلومات السعودية، (2): 149-180.*

40.العتوم، عدنان يوسف. (2012). *علم النفس المعرفي "النظرية والتطبيق"*. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

41.العتوم، عدنان يوسف. والجراح، عبد الناصر ذياب. وبشارة، موفق. (2009). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

42.العتيبي، خالد بن ناهس. (2007). *أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

43. العتيبي، خالد بن ناهس. (2012). الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون- جليسر للتفكير الناقد (WGCT - SF): على عينة من الطلاب المعلمين في البيئة السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 24(4): 1327-1454.*

44.العجلان، نورة. (2011). أبعاد مؤشرات التنمية البشرية. *ملتقى دور المرأة في التنمية، مركز آسيا، الرياض.*

45. عسقول، خليل محمد. *(2009). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

46. العفون، نادية حسين. وعبد الصاحب، منتهى مشطر. (2012). *التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

47. علي، لينا عز الدين. (2012). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة دمشق.

48. العمري، هدى سعد. (2014). *أثر استخدام قبعات التفكير الست على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة العلوم في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

49. العنزي، عبد الله عبد الهادي. (2010). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

50. العياصرة، وليد رفيق. (2011). *التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

51. غانم، محمد حسن. (2011). *مقدمة في سيكولوجية التفكير*. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

52. فرّاج، محمد أنور إبراهيم. (2006). *التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

53. فرج، صفوت. (2012). *القياس النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

54. فقيهي، رانيا أحمد علي. (2006). *برنامج ريسك "Risk" وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

55. الفيلالي، عصام بن يحيى. (2007). مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والابتكار. *سلسلة "نحو مجتمع المعرفة"* العدد (20). تصدر عن مركز الإنتاج الإعلامي بجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرّمة.

56. قطامي، يوسف محمود ومصطفى، سعاد أحمد. (2015). فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 42(3): 891-908.

57. كارتر، فيليب وراسل، كين. (2010). *الدليل الكامل في اختبارات الذكاء*. (ترجمة: مكتبة جرير)، المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة جرير.

58. كاندي، رولاند. (2010). *قوة التفكير الإيجابي*. (ترجمة: أحمد بهيج). القاهرة: مكتبة الهلال.

59. كرامز، وليم. (2011). *محاور الذكاء السبعة*. (ترجمة: وائل سمير). القاهرة، دار الخلود للتراث.

60. الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2012). *الإحصاء النفسي والتربوي*. عمّان: دار المسيرة.

61. المبدل، عبد المحسن بن رشيد. (2010). *المكونات الإيجابية للبيئة الصفية –في ضوء نظرية موراي– وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

62. محمود، صلاح الدين عرفة. (2006). *تفكير بلا حدود*. القاهرة: عالم الكتب.

63. الملحم، نورة فريد عبد الله. (2012). *أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك فيصل.

64. الموسوي، نعمان محمد. (2009). الخصائص السيكومترية لاختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد. *المجلة التربوية: مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت*. 24(93): 810-929.

65. ميللر، باتريشياه. (2005). *نظريات النمو*. (ترجمة: محمود سالم، ومجدي الشحات، وأحمد عاشور). الأردن، عمّان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

66. مينتون، تيرزا. (2015). *تقييم البرامج التدريبية يعزز الأداء المؤسسي*. ترجمة ونشر مجلة صدى الموارد البشرية، العدد (2). الإمارات العربية المتحدة.

67. مينيرث، فرانك. (2009). *تربية الفكر*. ترجمة ونشر: الدار الأكاديمية للعلوم بالقاهرة.

68. الناصر، إلهام عبد اللطيف. (2011). تصميم البرامج التدريبية. *مجلة التدريب والتقنية*. العدد (150). المملكة العربية السعودية.

69. هاينز، مايكل. (2009). *القوى العقلية والحواس الخمس*. (ترجمة: عبد الرحمن الطيب). الأردن، عمّان: دار الأهلية للنشر والتوزيع.

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

70. Agbere, D. A. (2011). *Critical Thinking and Army Religious Leadership: Challenges and Opportunities*. Master of military art and science General Studies, Virginia, U.S.A.

71. Al-Edwan, Z. S. (2011). The Effectiveness of a Training Program Based on Cognitive Research Trust Strategies to Develop Seventh Grade Students' Critical Thinking in History Course. *Journal of Social Sciences.* 7(3):436-442.

72. Aliakbari, M. and Sadeghdaghighi, A. (2011). Investigation of the Relationship between Gender, Field of Study, and Critical Thinking Skill: the Case of Iranian Students. *Proceedings of The 16th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. Hong Kong.*

73. Allamnakhrah, A. (2013). Learning Critical Thinking in Saudi Arabia: Student Perceptions of Secondary Pre Service Teacher Education Programs. *Journal of Education and Learning.* 2(1): 197-210.

74. Al-Shalabi, N. (2015). Critical Thinking Skills: The Recipe for an Overwhelming Success in the 21st Century. *International Journal of Humanities and Social Science.* 5(8): 102-105.

75. Alwehaibi, H. (2012). Novel Program to Promote Critical Thinking among Higher Education. *Asian Social Science.* 8(11): 193-204. Published by Canadian Center of Science and Education.

76. Angelo, T. A. (1995). Beginning The dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: classroom Assessment for critical thinking. *Journal Teaching of Psychology. 22 (1)*: 6- 7. Boston College.

77. Arslan, S. (2015). Investigating Predictive role of Critical Thinking on Metacognition with Structural Equation Modeling. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3(2).

78. Arum, R; Roksa, J. (2011). *Thinking Critically about Undergraduate Education. Chicago*: University of Chicago Press.

79. Azar, A. (2010).The effect of critical thinking dispositions on students achievement in selection and placement exam for university in Turkey. *Journal of Turkish science education.* 7 (1): 61-73.

80. Bagheri, F. (2016). Critical Thinking and Gender Differences in Academic Self-regulation in Higher. *Journal of Applied Linguistics and Language Research.* 3(3): 133-145.

81. Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education, Simon Fraser University, Canada.* (11): 361–375

82. Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies.* 31(*3*): 269-283.

83. Baker, M., & Rude, R. (2001). The relationship between critical and creative thinking. *Journal of Agricultural Research Education South.* 51(1): 173-188. Texas Tech University.

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202799183124?journalCode=tcus20#.UfPLo43viSo.

84. Bataineh, O; Alazzi, K. (2009). Perceptions of Jordanian Secondary Schools Teachers towards Critical Thinking. *International Education.* 38(2): 56-72. Copyright by the University of Tennessee.

85. Beaumont, J. (2010). A Sequence of Critical Thinking Tasks. *TESOL Journal*. 4(1): 1-22. Borough of Manhattan Community College City University of New York.

86. Behar, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning.* 8(2): 25-42.

87. Benjamin, R., Klein, S., Steedle, J., Zahner, D., Elliot, S. And Patterson, J. (2013). *The Case for Critical Thinking Skills and Performance Assessment*. Council for Aid to Education. New York. USA.

88. Ben Rejeb, R. (2001). *Intelligence, Test et Culture. Le contexte tunisien*. Paris, L'Harmattan.

89. Ben Rejeb, R. (2009). Ces émotions qui laissent des traces. *International Congress on Cognition, Emotion & Motivation*, 2-5 November 2009 – Medina Yasmine Hammamet, Tunisia.

90. Boisvert, J. (2015). *Developing Critical Thinking "Part One"*. College Documentation Bulletin. USA.

91. Boisvert, J. (2016). *Developing critical thinking "Part two"*. College Documentation Bulletin. USA.

92. Burris, S., & Garton, B. L. (2007). effect of instructional strategy on critical thinking and content knowledge: using problem-based learning in the secondary classroom. *Journal of Agricultural Education*. 48(1): 106 – 116.

93. Case, R; Daniels, L. (2014). *Introduction to the TC2 Conception of Critical Thinking*. The Critical Thinking Consortium, University of British Columbia.

94. Catchings, G. (2015). A Practical Coaching Model for Critical Thinking Skill and Leadership Development (C/CTSLD). *Management and Organizational Studies.* 2(4):42-53.

http://dx.doi.org/10.5430/mos.v2n4p42

95. Chartrand, J., Ishikawa, H., & Flander, S. (2013). *Critical Thinking Means Business: Learn to Apply and Develop the Workplace Skill*. Pearson Education.

96. Cone, C. & Godwin, D. & Salazar, K. & Bond, R. & Thompson, M. And Myers, O. (2016). Incorporation of an Explicit Critical-Thinking Curriculum to Improve Pharmacy Students’ Critical-Thinking Skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 80(3):Article 41.

97. Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills Developing Effective Analysis and Argument*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.

98. Dabat. Z. (2013). The Achievement and Development of Critical Thinking Skills in the Arabic Language of Adolescent Pupils With reference to The Primary Stage throughout Jordan. *International Journal of Humanities and Social Science*. 3(5): 155-162. Centre for Promoting Ideas, USA.

99. Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*. (14): 359–379. University van Amsterdam.

100. Daniel, F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*. 43(5): 416-435.

101. De Bono, E. (1990). *Lateral Thinking A Textbook of Creativity*. London: Penguin Books Ltd.

102. Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D. C. Heath & CO.

103. Dodd, L. (2004). *Learning to Think: Thinking to Learn.* The Scottish Council for Research in Education (SCRE) Spotlights series are short papers on general education issues.

104. Duron, R. & Limbach, B. And Waugh, W. (2006). Critical Thinking Framework For Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.* 17 (2): 160-166.

105. Emily, R. L. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review.* United Kingdom: Pearson.

106. Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice, college of Education*. 32 (3): 179-186. The Ohio State University.

107. Ennis, R. H. (2009). *An Annotated list of critical thinking tests.* University of Illinois UC.

108. Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. University of Illinois.

109. Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California: Academic Press.

110. Facione, P. A.(2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts.* UK: Pearson Education.

111. Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E., & Harding, H. (2012). Deficient critical thinking skills among

college graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory. 44(2): 212-230.*

112. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *Adult Education Quarterly.* 42(3):136-148.

113. Gibby, C. (2013). Critical thinking skills in adult learners. *Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences.* (10): 147-176. Newcastle University , U.K.

114. Gomez, J. C. (2010). The Impact of Structured Reading Lessons on the Development of Critical Thinking Skills. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching.* 7(1): 32–48. Centre for Language Studies, National University of Singapore.

115. Gordon, B. (2000). Congruency in defining critical thinking by nurse educators and non-nurse scholars. *The Journal of Nursing Education*. 39(8):340-351.

116. Grosser, M., & Nel, M. (2013). The relationship between the critical thinking skills and the academic language proficiency of prospective teachers. *South African Journal of Education. 33(2): 1-17.*

117. Harris, A. Samaras (2012). *In Search for Excellence through Critical Thinking & Thought Leadership.* USA: Pytheas Limited.

118. Harris, J. C., & Clemmons, S. (1996). *Utilization of Standardized Critical Thinking Tests with Developmental Freshmen.* ERIC.

119. Harrell, M. (2007). Using Argument Diagramming Software to Teach Critical Thinking Skills. *Proceedings of the 5th International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications.* Carnegie Mellon University, Pittsburgh, USA.

120. Haskins, G. R. (2006). *A practical guide to critical thinking.* Retrieved March 26, 2014 from: http://www.skepdic.com/essays/Haskins.html

121. Heijltjes, A. (2014). *Cultivating critical thinking The effects of instructions on economics students' reasoning*. PhD thesis, Erasmus Universiteit. Netherlands.

122. Helsdingen, A. & Gog, T. & Merriënboer, J. G. (2011). Effects of practice schedule and critical thinking instruction on learning and transfer of a complex judgment task. *Journal of Educational Psychology. 103(2):*383-398.

123. Herreid, C. F. (2004). Can Case Studies Be Used to Teach Critical Thinking?. *Journal of College Science Teaching. 33(6): 12-14.*

124. Ijaiya, Y. & Alabi, A. (2010). *Teacher education in Africa and critical thinking skills: need and strategies*. Department of Educational Management, University of Ilorin.

125. Kadir, A. (2007). Critical thinking: A family resemblance in conceptions. *Education and human development. 2(1):*1-11. University of Melbourne.

126. Karagol, I. Bekmezci, S. (2015). Investigating Academic Achievements and Critical Thinking Dispositions of Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies,* 3(4): 86-92. Ege University, Faculty of Education, Turkey.

127. Kelly, Y. (2010). Strategies beyond the knowledge that promote critical thinking. *Beyond knowledge and learning. 5(3):*251-267.

128. Kenedy, R. (2005). *Successful Critical Thinking Strategies.* Toronto: York University.

129. Knox, D. K. (2014). *The California critical thinking skills test.* Clemson University.

130. Kowalczyk, N; Hackworth, R; Smith, J. C. (2012). Perceptions of the Use of Critical Thinking Teaching Methods. *Radiologic Technology. 83(3):226-236.*

131. Kridis, N. (1999). *Communication et systémique : Le plus étrange des problèmes*. Paris: Sud Editions.

132. Leach, B. T. (2011). *Critical Thinking Skills as Related to University Students Gender and Academic Discipline*. PH. D. East Tennessee State University.

133. Lunenburg, F. C. (2010). The Decision Making Process. *National forum of Educational administration and supervision journal.* 27(4): 1-12 Sam Houston State University.

134. Mazer, J. P; Hunt, S. K; Kuznekoff, J. H. (2007). Revising General Education: Assessing A Critical Thinking Instructional Model In The Basic Communication Course. *The Journal of General Education.* 56(3&4): 173-199.

135. Mahdeyh, N. & Arefi, M. (2014). A Comparison of critical thinking, self-efficacy and academic performance among students of faculty of humanities and engineering. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*. 4(1):153-162.

136. Masmoudi, S.; Naceur, A. (2010). *Du percept à la décision: Intégration de la cognition,l'émotion et la motivation*. Bruxelles: De Boeck.

137. Mathieu, G. (2010). Revue des sciences de l'éducation de McGill. *McGill Journal of Education. 45(3):* 49-63.

138. McPeck, J. (1990). 'Critical Thinking and subject specificity; A reply to Ennis'. *Educational Researcher*. (19): 10-12.

139. Mimbs, C. A. (2005). Teaching from the Critical Thinking, Problem Based Curricular Approach: Strategies, Challenges, and Recommendations. *Journal of Family and Consumer Sciences Education.* 23(2):1-13.

140. Moore, B. N. & Parker, R. (2012). *Critical Thinking*. New York: The McGraw-Hill companies.

141. Moore, K. (2010).The Three-Part Harmony of Adult Learning, Critical Thinking, and Decision-Making. *Journal of Adult Education.* 39(1):1-10.

142. Mortellaro, C. (2015). *Exploring Factors Influencing Critical Thinking Skills in Undergraduate Nursing Students: A Mixed Methods Study*. Ph.D. Seton Hall University.

143. Naceur, A.; Azlouk, M. (2009). Decision-making styles and emotional intelligence in the context of educational guidance. *International Congress on Cognition, Emotion & Motivation*, 2-5 November 2009 – Medina Yasmine Hammamet, Tunisia.

144. Newman, B., & Cochrane, C. (2004). *Content analysis to measure the critical Thinking.* Queen's University in Belfast. http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html

145. Nickerson, R. (1984). Kinds of Thinking Taught in Current Programs. Educational Leadership. *Association for Supervision and Curriculum Development. (1):* 26-36.

146. Nordin, N. (2015). Critical Thinking As A Predictor Of Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Social Sciences. 1:46-56.*

147. Nosich, G. (2012*). Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*. Columbus, OH: Pearson Prentice Hall.

148. Nurse, A. (2011). *Developing Critical Thinking: Student Perspectives.* Discussion Paper, University of Lincoln.

149. Pascale, L. D. (2009). *Étude de la capacité de l'aptitude cognitive générale (ACG) évaluéeavec et sasn contrainte temporelle et des facettes de labersonnalité à prédire différentes dimensions dela performance en emplol dans un contexte de sélection de personnel.* thése doctorat en psychologie. université du Québec À Montréal.

150. Paul, G. & Sue, H. (2008). *Working class students and the career decision making process.* a qualitative study, Edge Hill University.

151. Paul, R. & Elder, L. (2005). *A Guide For Educators to Critical Thinking Competency Standards.* Foundation for Critical Thinking, center critical thinking.

152. Paul, R., & Elder, L. (2007). *A critical Thinkers Guide to Educational fads.* Foundation for Critical Thinking, center critical thinking.

153. Paul, R. & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools.* The Foundation for Critical Thinking.

154. Paul, R. & Elder, L. & Bartell, T. (1995). *Research Findings and Policy Recommendations.* center critical thinking.

155. Pearson Education Ltd. (2012). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. United Kingdom.

156. Peeters, M. & Zitko, K. & Schmude, K. (2016). Development of Critical Thinking in Pharmacy Education. *Innovations in Pharmacy*. 7(1):1-9.

157. Purvis, C. (2009). *Factors that influence the development of Critical Thinking Skills in associate degree nursing students.* Ph.D. thesis, Athens University of Georgia.

158. Quitadamo, I., & Kurtz, M. (2007). Improve learning: by writing to increase the performance of critical thinking in general education biology. *CBE Life Sci Educ. 6(2)*: 140-154.

159. Ralston, P. & Bays, C. (2015). Critical Thinking Development In Undergraduate Engineering Students From Freshman Through Senior Year: A 3-Cohort Longitudinal Study. *American Journal of Engineering Education.* 6(2): 85-98.

160. Raykovich, T. F. (2000). *A Study to determine whether the California Critical Thinking Skills Test will discriminate between the critical thinking skills of first semester students and fourth semester students at a two year community technical college.* The Graduate College University of Wisconsin-Stout.

161. Reed, J. (1998). *Effect of a model for critical thinking on student Achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, Critical thinking dispositions, and history content In a community college history course*. Ph.D. University of South Florida, Tampa, Florida.

162. Ricketts, J. C. (2003). *The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance on the critical thinking skills of selected youth*

leaders. Ph.D. thesis, Graduate School of the University of Florida.

163. Ruff, L. G. (2005). *Thinking skills and dispositions in first-year college students: infusing critical thinking instruction into a first-year transitions course.* PH. D. the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.

164. Ruggiero, V. R. (2012). *Beyond Feelings A Guide to Critical Thinking.* New York: McGraw-Hill Companies.

165. Salahshoor, N. & Rafiee. M. (2016). The Relationship between Critical Thinking and Gender. *Journal of Applied Linguistics and Language Research. 3(2): 117-123.*

166. Sereni, C. Wood, N. (2015). Teaching Strategies for Critical Thinking Skills. *Academic Exchange Quarterly Fall, 19(3): 1096-1453*. Saint Leo University.

167. Scott, S. (2008). Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom. *The Journal of Technology Studies*.1(1): 39-44. University, Cape Girardeau.

168. Sharma, L. D. (2013). A Study of Critical Thinking of Students of Secondary Schools. *International Journal for Research in Education.* 2(10): 24-27.

169. Sherafat, R. (2015). Critical Thinking, Reasoning, and Logical Concluding' Abilities in relation to Academic Achievement among Indian Adolescent Students. *The International Journal of Indian Psychology, 3(9): 145-155.*

170. Slameto. (2014). Developing Critical Thinking Skills through School Teacher Training. *International Journal of Information and Education Technology*. 4(2): 161-166.

171. Snyder, L. (2008). teaching critical thinking and Problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal. 2(1):*90-99.

172. Stanislawa, A. (2008). *Decision-making as a convenient fiction.* PH. D. Graduate School of the University of St. Gallen.

173. Steinke, S. (2015). Critical thinking at postgraduate level. *Postgraduate Summer Program,* Birkbeck- university of London.

174. Taghva, F., Rezaei, N., Ghaderi, J. and Taghva, R. (2014). Studying the Relationship between Critical Thinking Skills and Students' Educational Achievement (Eghlid Universities as Case Study). *International Letters of Social and Humanistic Sciences.* (14): 18-25.

175. Tee, P. N. (2004). Innovation and Enterprise in Singapore Schools. *Educational Research for Policy and Practice.* (3): 183-198.

176. Thomas, T. (2011). The development of critical thinking skills first-year students. *Asian Journal of Social Sciences*. 7(4): 26-35.

177. Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum. *International Journal of the Humanities and Social Sciences*. 9(1): 1-7. St Bonaventure University, USA.

178. Wagner, T. A. (2002). *Critical Thinking: The Development of a New Measure.* Masters Thesis of Science in Psychology, Virginia Polytechnic Institute and State University.

179. Watson, G., & Glaser, E. M. (2008). *Critical Thinking Appraisal Short Form Manual*. United States of America: Pearson, Inc.

180. Watson, G. & Glaser, E. M. (2009). *Critical Thinking Appraisal Technical Manual and User's Guide*. United States of America: Pearson, Inc.

181. Watson, G. & Glaser, E. M. (2012). *Critical Thinking Appraisal Technical Manual and User's Guide.* UK: Supervised and Unsupervised Versions, Pearson.

182. Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *American Educator.* 31(2):8–19.

183. Zohar, A., Weinberger, Y. & Tamir, P. (1994). The effect of the biology critical thinking project on the development of Critical thinking. *Journal of Resear in science Teaching.* 31(1): 183-196.

مصادر الأمثلة والأنشطة التي تم توظيفها في البرنامج التدريبي

184. الأمم المتحدة (2013). *تقرير التنمية البشرية*. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

185. الأمم المتحدة (2014). *تقرير التنمية البشرية*. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

186. الحدّابي، داود عبد المالك؛ الأشول، ألطاف أحمد (2012). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 3(5): 1–26.

187. الشاطبي، إبراهيم بن موسى (1992). *الاعتصام*. تحقيق سليم بن عيد الهلالي، الجزء الأول، المملكة العربية السعودية: دار بن عفان.

188. *الشعب المصرية (2015/6/8)*. بعض المعلومات المغلوطة عن تناول الحليب. القاهرة. مصر.

189. الشهراني، محمد (2015). التعليم ليس الحل. *صحيفة التقرير* 2015/1/6.

190. *العربية نت (2014/10/30)*. المخدرات الرقمية خطر إدمان جديد. روجع بتاريخ 2015/5/25 من:http://www.alarabiya.net/ar/last-page/2014/10/30/

191. إلكسندر، روشكا (1989). *الإبداع العام والخاص (ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر)*. عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

192. *اللائحة الداخلية لكلية التربية بجامعة الزاوية* (2014). أحكام خاصة بالامتحانات. الزاوية، ليبيا.

193. *المنظمة العربية للتنمية الإدارية* (2015). معايير الممارسات الناجحة. (جامعة الدول العربية). روجعت في 2015/4/11م من:http://www.arado.org.eg/

194. *اليوم السابع (2015/4/28)*. محاولة تجسس. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

195. مايرز؛ دينر (1999). *السعي وراء السعادة (ترجمة مجلة العلوم)*. تصدر عن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

196. سلطان، ندى (2012). ليس بالذكاء وحده ينجح الإنسان. *صحيفة الرياض، (16133)*: السعودية.

197. *صحيفة أخبار البيئة (2015/3/21)*. طائرة صينية تحلّق بوقود زيت الطعام. دبي، الإمارات.

198. مركز *أنباء الأمم المتحدة (2015/6/26)*. تقرير المخدرات العالمي. منظمة الأمم المتحدة:
http://www.un.org/arabic/news/story.asp?newsID=23927#.Vam-0ZSSxG0

199. *منظمة اليونيسيف (الأمم المتحدة)*. من نحن؟. روجعت بتاريخ 2015/5/12م من:
http://www.unicef.org/arabic/about/who/25234.html

200. *موقع ستوب الإلكتروني.(2015)*. حقيقة صعود الإنسان على سطح القمر. روجع بتاريخ 2015/5/26. من:http://www.stooob.com/610719.html

201. دنيا الوطن الإلكترونية الفلسطينية (2015/6/18). الصورة التي أبكت الملايين حول العالم:
http://www.alwatanvoice.com/arabic/news/2015/06/18/731200.html

202. Benjamin, R., Klein, S., Steedle, J., Zahner, D., Elliot, S. And Patterson, J. (2013). *The Case for Critical Thinking Skills and Performance Assessment*. Council for Aid to Education. New York. USA.

203. Burris, S., & Garton, B. L. (2007). effect of instructional strategy on critical thinking and content knowledge: using problem-based learning in the secondary classroom. *Journal of Agricultural Education*, 48(1), 106 – 116.

204. Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California: Academic Press.

205. Gibby, C. (2013). Critical thinking skills in adult learners. *Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences, 10, 147-176. Newcastle University , U.K.* .

206. Haskins, G. R. (2006). *A practical guide to critical thinking.* Retrieved March 26, 2014 from: http://www.skepdic.com/essays/Haskins.html

207. Kadir, A. (2007). Critical thinking: A family resemblance in conceptions. *Education and human development, 2(1),*1-11. University of Melbourne.

208. Watson, G. & Glaser, E. M. (2012). *Critical Thinking Appraisal Technical Manual and User's Guide.* Pearson, Inc. UK Supervised and Unsupervised Versions.

الملاحـــــق

الملحق رقم (1)

البرنامج التدريبي
لتنمية مهارات التفكير الناقد

المحتويات

1. الإطار العام للبرنامج التدريبي

خلال استعراض ومناقشة الإطار النظري للتفكير الناقد اتضح تعدد الاتجاهات في تحديد مفهومه ومهاراته، ووفقاً لطبيعة الدراسة الحالية وسعياً لتحقيق أهدافها تمّ اعتماد اتجاه علم النفس المعرفي كإطار عام لإعداد البرنامج التدريبي، حيث ركز هذا الاتجاه على تفسير التفكير الناقد في ضوء مهاراته المعرفية؛ وبذلك تحدّدت الأسس الرئيسة للبرنامج التدريبي في الآتي:

1.1. مراعاة خصائص طلاب كلية التربية، وخصائص وأهداف البرنامج الدراسي العام بالكلية.

2.1. اعتماد المهارات المعرفية للتفكير الناقد في ضوء اختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد كما يتم اعتماد مهاراتها الفرعية وفقًا لما ورد في أدب التفكير الناقد كتقرير دلفي الذي عرضه Facione (1990) وفيما يلي عرض لمهارات التفكير الناقد ومهاراتها الفرعية:

1.2.1. مهارة الاستنتاج: تتمثل مهاراتها الفرعية في: الفحص، وتخمين الاحتمالات، والتحقق من صحة الاستنتاجات.

2.2.1. مهارة التعرّف على الافتراضات: تتمثل مهاراتها الفرعية في: الربط، وتمييز العلاقات، التحقق من الافتراضات.

3.2.1. مهارة الاستنباط: تتمثل مهاراتها الفرعية في: الاستدلال، والتنبؤ، والتفصيل والإسهاب.

4.2.1. مهارة التفسير: تتمثل مهاراتها الفرعية في: التصنيف، فهم دلالة الرموز المعاني، والتوضيح.

5.2.1. مهارة تقويم الحجج: تتمثل مهاراتها الفرعية في: تقييم مصدر الحجة، وتقييم محتوى الحجة.

3.1. تنمو مهارات التفكير الناقد بالتدريب المقصود وفق برامج تدريبية هادفة، كما أن تنمية أي مهارة على حدة تسهم في تنمية التفكير الناقد.

4.1 اعتماد الأسلوب المتحرر من الارتباط بأي مقرر دراسي مع التوضيح الصريح المباشر للتفكير الناقد ومهاراته وخصائصه ومعاييره وخطواته ومعوّقاته.

5.1. أن تُصاغ الأمثلة والأنشطة التدريبية في شكل مواقف (مقروءة أو رسوم أو صور) متحررة من الارتباط المباشر بمحتوى أي مقرر دراسي، مع مراعاة تجنب الموضوعات الحسّاسة اجتماعيًا كالاتجاهات الدينية أو السياسية أو الجهوية.

6.1. التنوع في توظيف الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة حسب ما تتطلبه المواقف والأنشطة.

7.1. تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة؛ لمساعدة المتدرّبين على التمكن من مهارات التفكير الناقد المعرفية.

2. أهداف البرنامج التدريبي

وفقاً للإطار العام للبرنامج والأسس التي يقوم عليها تحدّد الهدف الرئيس للبرنامج التدريبي في: تنمية التفكير الناقد المعرفية لدى طلاب كلية التربية من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

1.2. توعية المتدرّبين بمفهوم التفكير الناقد ومهاراته، وأهمية تنميته، ومعاييره وخطواته ومعوّقاته.

2.2. تنمية مهارة الاستنتاج.

3.2. تنمية مهارة التعرّف على الافتراضات.

4.2.تنمية مهارة الاستنباط.

5.2.تنمية مهارة التفسير.

6.2.تنمية مهارة تقويم الحجج.

3.الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة خلال جلسات البرنامج

نظرًا لتنوع طبيعة جلسات البرنامج التدريبي من جلسات يغلب عليها الطابع النظري لتكوين أسس معرفية عن التفكير الناقد ومهاراته إلى جلسات ممارسة المهارات على أنشطة تدريبية مختارة، ونظرًا لتنوع الأمثلة والأنشطة التدريبية التي توظفها كل جلسة؛ فقد اعتمد البرنامج أساس التنوع في توظيف الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة حسب ما تتطلبه طبيعة الجلسة ومحتوى الأنشطة التدريبية التي تتضمنها؛ وعلى سبيل المثال لا الحصر فقد وُظفت

استراتيجيات كالعرض، والمناقشة، والعصف الذهني، وتوجيه الأسئلة، والتعلم التعاوني، وتبادل الأدوار، وفقًا لما تقتضيه طبيعة الموقف التعليمي والتدريبي، كما يغلب على الجلسات توظيف آلية العمل الجماعي وفتح الحوارات والمناقشات على الطريقة السقراطية (التي تبدأ بتشكيك المحاور فيما يُعده من الثوابت والمسلمات –حول الموضوع المطروح– والاسترسال معه في الأسئلة وطلب البراهين حتى ينتبه إلى مواطن ضعف فكرته، ويبدأ في البحث عن الحقيقة في ضوء الأدلة والبراهين، وفي المقابل دعم مواطن قوة أفكاره وتشجيعها)؛ وذلك لتحفيز كل طالب وتشجيعه على المشاركة وإبداء الآراء والإجابات مع مراعاة الفروق الفردية وخصوصيات كل طالب وإن تطلب الأمر أن عقد لقاءات خاصة خارج إطار الجلسة التدريبية؛ بيد أن أساس التدريب خلال الجلسات يقوم على التدريب الجماعي حيث يوزَّع المشاركون إلى مجموعات خماسية في أغلب الجلسات، بالإضافة إلى النشاط التكميلي الذي يكلف به المتدربون في نهاية كل جلسة تدريبية، كما يتم حث المتدربين على ممارسة المهارات خلال حياتهم اليومية؛ لترسيخها والتعود على ممارستها.

4.الوسائل المستخدمة خلال جلسات البرنامج

خلال الجلسات التدريبية يتم توظيف العديد من الوسائل والتقنيات التدريسية كجهاز الحاسوب وجهاز العرض Data Show، وأقراص (C.D) والسبورة والأقلام الخاصة بها بالإضافة إلى نماذج تدريب معدّة (وهي عبارة عن أوراق ملونة تمّ إعدادها بما يناسب محاور الجلسة والأنشطة التدريبية التي ستمارس خلالها) ومذكرات تتضمن المحتوى النظري لمحاور الجلسة، وأوراق النشاط التكميلي (وهي عبارة عن أوراق تتضمن النشاط الذي ينبغي أن يؤديه المتدرب بعد انتهاء الجلسة التدريبية).

5.أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج

يعتبر التقويم أحد الركائز الأساسية للبرنامج التدريبي؛ فهو عملية تشخيصية وقائية علاجية تعطي المدرّب تغذية راجعة عن أدائه وفاعلية التدريب؛ مما يؤدي إلى تعزيز مواطن القوة وإقرارها ومكافأتها، ومعالجة مواطن الضعف وتسويتها، ويوظف البرنامج الأساليب التقويمية الآتية:

1.5.التقويم التشخيصي:

هو تقويم يتمّ قبل البدء في تنفيذ جلسات البرنامج ، ويتمثل ذلك في تطبيق اختبار التفكير الناقد تطبيقًا قبليًا (قبل التدريب) بهدف التعرّف على واقع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المتدربين.

2.5.التقويم البنائي:

هو تقويم مستمر يتم خلال الجلسات التدريبية وبعد الانتهاء من كل محور كما يتم بصورة أخرى في نهاية كل جلسة من خلال النشاط التكميلي الذي يؤديه كل متدرّب بمفرده؛ بهدف التعرّف على مدى فهم المتدرب لمحتوى محاور جلسات التدريب، وإتقانه للمهارات التي يستهدف البرنامج تنميتها. كما يتم –من حين لآخر– على فتح باب النقاش حول مدى استفادة المتدربين من الجلسات التدريبية ومحتواها، والتعرّف على مقترحاتهم بالخصوص.

3.5.التقويم النهائي:

هو تقويم يتم بعد الانتهاء من تنفيذ الجلسات التدريبية مباشرة، ويتمثل في تطبيق اختبار التفكير الناقد تطبيقًا بعديًا (بعد التدريب) على المجموعة التجريبية؛ بهدف التعرّف على الأثر الذي أحدثه التدريب على مهارات التفكير الناقد لدى من تمّ تدريبهم.

4.5.التقويم التتبعي:

هو تقويم يتم بعد فترة من إنهاء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، حيث يُطبق اختبار التفكير الناقد على من تم تدريبهم بعد فترة لا تقل عن شهر من انتهاء التدريب؛ وذلك بهدف التعرف على مدى استقرار الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد.

6. محتوى البرنامج التدريبي

يؤمل أن تتحقق أهداف البرنامج التدريبي خلال اثنتي عشرة جلسة تدريبية بواقع جلستين تدريبيتين لتحقيق كل هدف من أهدافه الفرعية الستة، بالإضافة إلى جلستي تطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا، حيث يمتد البرنامج التدريبي على مدى (أربع عشرة جلسة تدريبية) وتكون مدة كل جلسة ساعتان يتبعها نشاط تكميلي يكلّف المتدرّب بأدائه بعد انتهاء الجلسة، وفيما يلي عرض تفصيلي لجلسات البرنامج:

1.6. الجلسة التدريبية الأولى/ التفكير الناقد ومهاراته

نظرًا لأن البرنامج التدريبي مستقل عن الارتباط بمحتوى أي مقرر دراسي واعتمد التدريس الصريح لمهارات التفكير الناقد فقد خصصت هذه الجلسة لتقديم تمهيد نظري عن التفكير الناقد ومهاراته المعرفية والوجدانية، وتوضيح معايير التفكير الناقد، ثم إبراز أهميته في الحياتين الشخصية والمهنية، وتبعًا لذلك إبراز أهمية البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد المعرفية.

1.1.6. الأهداف السلوكية للجلسة الأولى: بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يعرّف التفكير الناقد ومهاراته المعرفية ويميزه عن أنواع التفكير الأخرى.

ب. يحدّد خصائص شخصية المفكر الناقد (المهارات الوجدانية للتفكير الناقد).

ج. يوضح معايير التفكير الناقد.

د. يبرز أهمية التفكير الناقد في حياته الشخصية والمهنية.

2.1.3. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يتم توزيع المتدرّبين إلى مجموعات تتكون من خمسة متدرّبين (آلية العمل الجمعي) ويتم توظيف الاستراتيجيات والوسائل التي تناسب محتوى محاور هذه الجلسة وأهدافها، حيث تتمثل الاستراتيجيات في: (العرض، والمناقشة، والعصف الذهني، وتوجيه الأسئلة)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: عارض Data Show ، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة (وهي عبارة عن أوراق تم إعدادها بما يناسب محاور الجلسة والأنشطة التدريبية التي ستمارس خلالها)، ومذكرات تتضمن المحتوى النظري لمحاور الجلسة، وأوراق النشاط التكميلي الذي ينبغي أن يؤديه المتدرب بعد انتهاء الجلسة. الملحق رقم (2)

3.1.3. محتوى الجلسة الأولى:

وفقاً لأساس التعليم الصريح المباشر للتفكير الناقد ومهاراته؛ تعد هذه الجلسة تمهيدًا يقدم المدرّب خلالها المعلومات الأساسية اللازمة لتكوين إطار معرفي لجلسات البرنامج التالية، وتُقسّم هذه الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى ستة محاور يوضحها الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية الأولى

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	التعريف بالتفكير الناقد ومهاراته	خصائص المفكر الناقد	معايير التفكير الناقد	أهمية التفكير الناقد	خاتمة
الوعاء الزمني	10 د	30 د	30 د	20 د	20 د	10 د

1.3.1.3. المحور الأول: تقديم

باعتبار أن هذه الجلسة تمثل أول لقاء للمدرّب مع المتدرّبين"بعد جلسة التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد"؛ يقدّم المدرّب نفسه للمتدرّبين ويتعرف على أسمائهم، ثم يعرّفهم بالبرنامج التدريبي وأهدافه وعدد الجلسات التي يتطلبها ويؤكد على ضرورة التزامهم بالحضور في الموعد والمكان المحدّدين لكل جلسة، ثم بعد ذلك يعرض محاور الجلسة الأولى وأهدافها، ويمهّد باستفسار عن مدى معرفة المتدرّبين بالتفكير الناقد ومهاراته.

2.3.1.3. المحور الثاني: التعريف بالتفكير الناقد ومهاراته المعرفية

يمهّد المدرّب لهذا المحور بسؤال عن ماهية التفكير الناقد ويستمع إلى إجابات المتدرّبين دون أن يعلق على مدى صحتها (عصف ذهني)، ثم يقدم عرضًا تمهيديًا للتفكير ومهاراته العليا مع التركيز على التفكير الناقد والعلاقة التي تربطه بغيره من مهارات التفكير العليا، ثم يعرض – التعريف الذي اعتمده البرنامج وهو تعريف Watson & Glaser للتفكير الناقد:

التفكير الناقد

هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة.

يقوم المدرّب بتوضيح هذا التعريف عن طريق المثال رقم (1) حيث يطلب من المتدرّبين مناقشة التساؤلات التي يثيرها المثال في ضوء تعريف التفكير الناقد، مع ملاحظة أن التساؤلات التي يثيرها المثال تهدف إلى تنبيه المتدرّبين إلى طبيعة نواتج التفكير الناقد الذي يعارض الإذعان والتسليم لكل ما يُعرض على أنه حقيقي، وإن ثبت أن الجزء الأهم منه حقيقي.

خلال مناقشة التعريف في ضوء هذا المثال تتم الإشارة إلى مهارات التفكير الناقد المعرفية التي تتمثل في: الاستنتاج، التعرّف على الافتراضات، الاستنباط، التفسير، التقييم. مع التنويه إلى أن تفصيل المهارات والتدريب عليها سيتم خلال جلسات لاحقة، إنما الهدف من ذكرها خلال هذا المحور هو أن يتمكن المتدرّب من تمييز التفكير الناقد عن غيره من مهارات التفكير العليا.

المثال رقم (1)

تناقلت وسائل الإعلام يوم 15/ فبراير/ 2015م عن مواقع تابعة لتنظيم متشدد يُعرف إعلاميًا "بداعش" فيديو مروع هز مشاعر البشر بمختلف أطيافهم وانتماءاتهم، وهو الفيديو الذي أظهر فيه التنظيم ذبح 21 مصريًا كانوا يعملون في ليبيا.

العملية تمت بالفعل والمجني عليهم قضوا نحبهم حسب تأكيد أهاليهم ومراكز استخباراتية عالمية، إلا أن الفيديو خضع للتفكير الناقد من قبل العديد من المهتمين؛ فما ثبت أن بعضه صحيح قد لا يكون صحيحًا في مجمله، فقد أثيرت شكوكٌ عديدة حول ذلك الفيديو تمثل أبرزها في الآتي:

أ. هل تمت تلك العملية في ليبيا فعلاً؟

ب. هل كان الجناة متشددون ليبيون أو عرب؟

ت. هل تلك الأجسام المنتقاة بعناية لشخصيات عربية؟

ث. تصوير المشهد تم من ارتفاع يتطلب تقنية تصوير متطورة قد يصعب توفرها على شواطئ مدينة سرت الليبية في تلك الظروف.

ج. الطريقة المنظمة التي ظهر بها المشهد أشبه بمقطع سينمائي تم تصويره وإخراجه بمهارة عالية الدقة؛ ألا يثير هذا شكوكًا في جوانب عديدة؟

ح. هل كانت الملابس التي ارتداها كل من الجناة والمجني عليهم من انتاج مصانع محلية في ليبيا، ثم هل كانت متوفرة ويسهل الحصول عليها من الأسواق بالمقاسات التي ظهرت في المشهد؟

خ. هل يُعقل أن تنظيم أهدافه "المعلنة" تطبيق الشريعة الإسلامية – كما يدّعي– يُقدم على بث مشاهد لترويع البشر وبث الرعب في الإنسانية جمعاء؟ أم أن الهدف الحقيقي غير معلن؟.

1.3.1.3. المحور الثالث/ خصائص شخصية المفكر الناقد (المهارات الوجدانية)

استكمالاً للتعريف بالتفكير الناقد ومهاراته المعرفية يناقش المدرّب خلال هذا المحور الخصائص الشخصية التي تمثل المهارات الوجدانية للتفكير الناقد، ويمهّد لذلك بالسؤال التالي: (كيف نتعرف على من يتميز بإتقان مهارات التفكير الناقد من خلال خصائصه الشخصية؟)

وبعد مناقشة وجهات نظر المتدرّبين حول هذا الموضوع يعرض المدرّب أبرز المهارات الوجدانية التي تميز المفكر الناقد ويناقشها مع المتدرّبين موضحًا –بالأمثلة– كل خاصية (مهارة وجدانية) كما يلي:

1. العدالة الفكرية/ تعني الالتزام بالتعامل مع جميع وجهات النظر، دون أنانية أو انحياز إلى مصالح خاصة أو تعصب لفئة أو مجتمع ما.
2. الاستقلالية الفكرية/ يقصد بها الالتزام بتحليل وتقييم الأفكار والمعلومات على أساس العمليات العقلية الخاصة والدليل العقلي المقنع للفرد نفسه، وليس تبعًا لاقتناع آخرين.
3. الكياسة الفكرية/ هي الالتزام بالنظر إلى أفكار الآخرين على أنها جديرة بالاهتمام ومنحهم الاحترام والانتباه الكامل أثناء التحدث حتى لو اختلفت وجهات النظر.
4. الثقة الفكرية/ وتعني الالتزام العقلي بالتفكير المتماسك منطقياً والمستند إلى الأسباب والأدلة الموثوقة بدلاً من الاعتقاد الأعمى.
5. الشجاعة الفكرية/ تعني الجرأة في التعبير عن الأفكار والمعتقدات التي لا تحظى بالقبول، عندما تتوفر لديه الأدلة الكافية.
6. الفضول الفكري/هو الرغبة في المعرفة وطرح الأسئلة الهادفة لفهم العالم من حوله.
7. التعاطف الفكري/ هو الالتزام بوضع النفس مكان الآخر لتقدير وجهة نظره وأفكاره التي يدافع عنها.
8. التواضع الفكري/ هو الالتزام بالنظر إلى أفكاره على أنها قد تكون خاطئة، والاعتراف بصحة أفكار الآخرين عندما يثبت ذلك بالأدلة.
9. النزاهة الفكرية/ تعني الالتزام بأن يتسق التفكير مع معايير التفكير وتقييم تفكيره وتفكير الآخرين وفقاً لهذه المعايير.

10.المثابرة الفكرية/ تعني التحدي والالتزام باستمرار التفكير الفعال لفترة زمنية طويلة سعياً لإيجاد الحلول الشافية رغم ما قد يلاقيه من صعوبات وإحباط.

بعد عرض ومناقشة هذه المهارات الوجدانية يُنبَّه المتدرّبون إلى ضرورة محاولة التحلي بها أثناء التفكير، وتذكيرهم بأن التدرب الذاتي المقصود والمستمر على هذه المهارات يعزز اكتسابهم لها، كما يحرص المدرّب على تذكيرهم بممارسة هذه المهارات خلال الجلسات التدريبية اللاحقة.

4.3.1.3. المحور الرابع/ معايير التفكير الناقد

بعد توضيح خصائص شخصية المفكر الناقد (المهارات الوجدانية) ينتقل المدرّب إلى توضيح خصائص الأفكار الناقدة ذاتها؛ لتجنب ما قد يحدث من لبس بين الافكار الناقدة والعناد والشك الذي يخرج عن الإطار العلمي، ويستهل المدرّب هذا المحور بسؤال يستوضح من خلاله مدى إلمام المتدرّبين بالمعايير التي يتم تقييم التفكير الناقد في ضوئها، وبعد الاستماع إلى وجهات نظر المتدرّبين حول هذا الموضوع يعرض معايير التفكير الناقد مع التعريف بها وتوضيحها كما يلي:

1.4.3.1.3. الوضوح/ أن تتمتع الفكرة الناقدة بدرجة عالية من الوضوح؛ حتى يفهمها الآخرون.

2.4.3.1.3. الصحة: أن تتمتع الفكرة الناقدة بدرجة عالية من الصحة والموثوقية بتدعيمها بالأدلة.

3.4.3.1.3. الدقة/ أن تتمتع الفكرة بدرجة عالية من الدقة والتحديد وعرض ما يلزم من تفاصيل.

4.4.3.1.3.الصلة والعلاقة بالموضوع/ أن ترتبط الفكرة بجميع عناصر موضوع التفكير ومعطياته.

5.4.3.1.3. الاتساع/ أن تتسع الفكرة الناقدة لجميع جوانب المشكلة وتتناولها بشكل شمولي وواسع.

6.4.3.1.3. العمق/ أن تعالج الفكرة الناقدة موضوع التفكير بعمق بعيداً عن السطحية.

7.4.3.1.3. المنطق/ أن تتسم الفكرة الناقدة بالمنطقية من حيث تسلسلها وترابطها بما يؤدي إلى معانٍ محدّدة.

8.4.3.1.3. الأهمية/ أن تعالج الفكرة الناقدة موضوعاً لمشكلة ذات أهمية.

9.4.3.1.3. العدالة/ أن تعالج الفكرة الناقدة موضوع التفكير بعدالة بعيداً عن التحيز والذاتية.

بعد توضح هذه المعايير ومناقشتها مع المتدرّبين يتم تنبيههم إلى ضرورة مطابقة أفكارهم لهذه المعايير قبل عرضها، ويتم إجراء تمرين عملي من خلال المثال رقم (2):

المثال رقم (2)

"جاء في تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي سنة 2013م أن النسبة المئوية للحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الثانوية في ليبيا قد بلغت (49.8%) من إجمالي عدد السكان ومن الملفت للنظر أن الإناث تفوقن على الذكور حيث بلغت نسبة الحاصلات على شهادة المرحلة الثانوية (55.6%) من إجمالي عدد الإناث، في حين بلغت النسبة بين الذكور (44%)؛ مما يشير إلى زيادة إقبال الإناث على التعليم مقارنة بالذكور؛ وهو ما قد يُعزى إلى تغير اتجاهات المجتمع نحو تعليم الأنثى من جهة، وزيادة انتشار المؤسسات التعليمية لجميع المراحل من جهة أخرى".

يُعرض النص الذي ورد في المثال رقم (2) ويُحث المتدرّبون على محاولة إبداء أفكار ناقدة حوله، تكتب كل فكرة على السبورة، ثم يتم تقييم الأفكار في ضوء المعايير التي سبق عرضها ومناقشتها معهم؛ ليتأكد المدرّب من فهمهم لها.

5.3.1.3. المحور الخامس/ أهمية التفكير الناقد

كخلاصة للمحاور السابقة يُطلب من المتدرّبين إبراز أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المدارس والجامعات، وذكر المهن التي تتطلب إتقان هذه المهارات، وبعد مناقشة ما يعرضه المتدرّبون، يستهل المدرّب عرض أهمية تنمية التفكير الناقد بالآية الكريمة التي تحث المؤمنين على التثبّت والتبيّن قبل إصدار الأحكام: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ [سورة الحجرات، الآية:6]، ثم يعرض بعض ما ورد عن العلماء والباحثين المهتمين بالمجال، فعلى سبيل المثال لا الحصر: قال Kadir (2007): "إن الكثير من التربويين على مستوى العالم يؤكدون على أن التفكير الناقد يعد أحد المهارات الأساسية للبقاء على قيد الحياة في عالم دائم التغير، وأن أي نظام تعليمي يجب أن يكون متلائمًا مع هذه الحتمية". وقال Burris & Garton (2007): "يوجد شبه إجماع بين التربويين على أن تنمية مهارات التفكير الناقد ينبغي أن تكون الهدف الأساسي من التعليم". كما قال Gibby (2013): "التفكير الناقد هو الركيزة الأساسية للتعليم؛ لأنه هو

الركيزة الأساسية للتكيف مع الحياة اليومية بجوانبها الشخصية والاجتماعية، ومطلب مهني أساسي خلال القرن الحادي والعشرين والقرون اللاحقة".

بعد عرض هذه النصوص والإشارة إلى مصادرها، يناقش المدرّب فوائد تنمية مهارات التفكير الناقد في الآتي:

- زيادة إدراك الفرد لتعدد وجهات النظر وتقبله للفروق بين الثقافات؛ مما يظفي نوعًا من المرونة في حواراته مع الآخرين.
- رفع كفاءة التعلم الذاتي والحد من سلبياته المتمثلة في غياب الرقابة والتحقق من مصداقية المعلومات التي قد يطلع المتعلم عليها.
- يؤدي إلى فهم أعمق لمحتوى الموضوعات الدراسية مما يرفع مستوى التحصيل الدراسي.
- يسهم في سد الفجوة بين التعليم الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل.
- يثير روح التساؤل وعدم التسليم العقلي للمستجدات التي قد تكون موجهة إعلاميًا لتحقيق أهداف كثيرًا ما يكون الفرد ضحيتها الأولى.
- الاستعمال الواسع لشبكة الإنترنت والكم الهائل للمعلومات والأخبار التي تنشر من خلالها يحتاج التحقق من صحته، فقد تكون مصادرها غير موثوقة بل ربما تكون مضللة عن عمد؛ لذلك يعد التفكير الناقد ضرورة للتكيف مع متطلبات الحياة اليومية.

بعد مناقشة هذه النقاط مع المتدرّبين يبين لهم أن التفكير الناقد من المهارات العقلية التي لا تنمو تلقائيًا ويقدّم الدليل على ذلك، مثل: قال Raykovich (2000): "لا يُعد التفكير الناقد ضمن المهارات التي تنمو تلقائيًا؛ ولأهميته في هذا العصر ينبغي دمجه في التعليم الابتدائي والثانوي، كما ينبغي تنظيم دورات لتنميته لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأن مجالات التنمية الرئيسة هي برامج تنمية مهارات التفكير الناقد"، ثم يشير إلى اهتمام بعض الدول بتنمية التفكير الناقد (كالولايات المتحدة وكندا وسنغافورة والأردن ومصر) ويقدّم الأدلة التي تؤكد ذلك مثل: ورد عن لجنة التربية والتعليم الأمريكية (2007) "لا ينبغي أن يكون التفكير الناقد مجرد خيار تعليمي بل يجب أن يكون جزءًا لا يتجزأ من برنامج التعليم العام" وقال Derek Bok (الرئيس السابق لجامعة هارفارد الأمريكية): "مع كل الجدل والاختلافات حول مناهج الكليات، من الرائع أن أجد أعضاء هيئة التدريس يوافقون بالإجماع تقريبًا على أن تعليم الطلاب على التفكير الناقد هو الهدف الرئيس من التعليم الجامعي". Benjamin & Et al (2013) ويختم هذا المحور

بمناقشة التجربة الليبية في مجال الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد باعتمادها للمنهج السنغافوري في مقررات الرياضيات والعلوم بمرحلة التعليم الأساسي، ومدى أهمية تأهيل المعلمين لإتقان هذه المهارات حتى يتمكنوا من تنميتها لدى طلابهم لاحقاً.

6.3.1.3. المحور السادس: الخاتمة

يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لمحاورها، ويحث المتدربين على التحلي بخصائص المفكر الناقد أثناء ممارستهم لحياتهم اليومية، ثم يوزع على المتدرّبين المحتوى النظري الخاص بالجلسة الأولى بالإضافة إلى تكليفهم بنشاط تكميلي يتمثل في إعداد مقال من صفحة واحدة عن أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد، مع حثهم على ممارسة الخصائص الوجدانية للمفكر الناقد خلال حياتهم اليومية. وأخيرًا يتم إعلام المتدرّبين بموعد الجلسة القادمة مع حثهم على عدم التأخير فضلاً عن الغياب؛ وبذلك تنتهي الجلسة الأولى.

2.6. الجلسة الثانية/ خطوات التفكير الناقد ومعوّقاته

تمثل هذه الجلسة استكمالًا للموضوعات النظرية التي ينبغي أن يلم بها المتدرّب قبل ممارسة الأنشطة التدريبية التي تهدف إلى تنمية المهارات المعرفية للتفكير الناقد؛ حيث تتركز محاور هذه الجلسة في توعية المتدرّبين بالخطوات العامة التي يتبعها المفكر خلال ممارسته لأي مهارة من مهارات التفكير العليا، ويتم التركيز على مهارات التفكير الناقد، ثم يعمل المدرّب على توعية المتدرّبين بمعوّقات مهارات التفكير الناقد التي قد تحول دون أدائهم لمهاراته.

1.2.3. الأهداف السلوكية للجلسة التدريبية الثانية: بنهاية هذه الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يحدّد الخطوات العامة التي يتبعها المفكر خلال ممارسته لأي من مهارات التفكير العليا.

ب. يحدّد الخطوات التي يتبعها المفكر خلال ممارسته لمهارات التفكير الناقد.

ج. يتعرف على المعوّقات التي قد تحول دون ممارسة مهارات التفكير الناقد.

2.2.3. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يتم تقسيم المتدرّبين إلى مجموعات خماسية، وتحدّد الاستراتيجيات والوسائل التي تناسب محتوى محاور هذه الجلسة وأهدافها، حيث تتمثل الاستراتيجيات في: (العرض، والمناقشة،

والعصف الذهني، والأسئلة)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف هذه الجلسة فهي: (عارض Data Show ، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة).

3.2.3. محتوى الجلسة الثانية:

امتدادًا للجلسة الأولى يستكمل المدرّب خلال هذه الجلسة تقديم المعلومات الأساسية للتفكير الناقد لتكوين إطار معرفي للجلسات التالية، وتُقسّم هذه الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما هي مبيّنة في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية الثانية

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	خطوات مهارات التفكير العليا	خطوات التفكير الناقد	معوّقات التفكير الناقد	خاتمة
الوعاء الزمني بالدقائق	15 د	15 د	20 د	60 د	10 د

1.3.2.3. المحور الأول: تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة الذي يركز على إبراز أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد، ويستمع المدرّب إلى ملاحظات المتدرّبين حول أدائهم في النشاط التكميلي؛ ويعزز المشاركات الجيدة، ويدوّن أبرز النقاط التي أفرزها النقاش، وبعد أن يذكر بموضوعات الجلسة الأولى (بإيجاز) يعرض المحور الثاني.

2.3.2.3. المحور الثاني/ خطوات مهارات التفكير العليا

يمهّد المدرّب لهذا المحور بسؤال عن الكيفية التي يتم بها التفكير ويستمع إلى إجابات المتدرّبين دون أن يُعلق على مدى صحتها، ثم يقدّم عرضًا ملخّصًا للخطوات الأساسية التي يمر بها التفكير كما يلي:

الخطوة الأولى/ الشعور بالمشكلة: بمعنى الاستجابة للمثير وإدراك الفرد لوجود مشكلة؛ مما يجعلها في بؤرة اهتمامه. (يناقش مفهوم المشكلة المشار إليها في هذه الخطوات بأمثلة توضيحية).

الخطوة الثانية/ تعريف المشكلة: بمعنى تأطير المشكلة والتوصل إلى الفهم الذي يسلط الضوء على القيم والمعتقدات والافتراضات التي تكمن وراء بيان المشكلة.

الخطوة الثالثة/ استكشاف المشكلة وحلها: بمعنى توظيف مهارات الاستقراء والاستنباط والتحليل والإبداع لتوسيع مجال الحلول الممكنة.

الخطوة الرابعة/ تطبيق مهارة التقييم على المشكلة: بمعنى تقييم الحلول البديلة والأفكار الجديدة وفق السياق الاجتماعي وغيره.

الخطوة الخامسة/ تطبيق مهارة التكامل على المشكلة: بمعنى العمل على توفير الأدلة والبراهين لإثبات مدى ملاءمة الحل الذي تم اختياره وإثبات صحة المعرفة.

بعد استعراض الخطوات وتوضيح كل خطوة تُناقش في ضوء المثال التدريبي رقم (1):

المثال رقم (1)

تكلم طالبٌ مع زميله بصوت مرتفع أثناء الدرس؛ مما أزعج المعلم "حديث التخرج" الذي نبّهه أكثر من مرّة دون جدوى، إلا أن المعلم كان حازمًا وأرسل الطالب إلى مدير المدرسة ليتخذ معه الإجراء المناسب.

بعد عرض هذا المثال التدريبي يُطلب من المتدرّبين تطبيق خطوات التفكير على ما مر به المعلم حتى إرسال الطالب إلى مدير المدرسة، ثم تُناقش المشاركات ليتأكد المدرّب من فهم المتدرّبين للخطوات التي يمرون بها أثناء تفكيرهم في حل أي مشكلة.

3.3.2.3. المحور الثالث/ خطوات التفكير الناقد

الخطوة الأولى/ التحلي بخصائص المفكر الناقد: بمعنى أن تكون دافعية المفكر عالية للتفكير بحرية وذهن منفتح ومستقلاً في تفكيره وفضوليًا في السعي لفهم المزيد باستمرار.

الخطوة الثانية/ الوعي بمعوّقات التفكير الناقد والعمل على تجنبها: ستناقش المعوّقات ضمن المحور الثالث في هذه الجلسة.

الخطوة الثالثة/ تمييز الأدلة وتوصيفها: تعد هذه الخطوة هي محور التفكير الناقد، فعلى المفكر أن يعمل على تمييز الحجج بدقة تامة، سواء عند الإعداد لعرض فكرته أو لتقييم أفكار الآخرين.

الخطوة الرابعة/ تقييم مصادر المعلومات: هنا على المفكر الناقد أن يقيم مصادر المعلومات التي سيوظفها في إثبات حجته، أو لتقييم حجج الآخرين.

الخطوة الخامسة/ تقييم الحجج: هذه الخطوة تتضمن ثلاث خطوات متتالية هي: تقييم الافتراضات، والتأكد من منطقية الحجة، والتأكد من كفاية الأدلة وتكاملها. لتوضيح هذه الخطوات ومناقشتها؛ توزع على المجموعات نماذج تدريب معدة تتضمن مثالًا تدريبيًا – المثال رقم (2)– ويطلب من كل مجموعة قراءتها والاستعداد لمناقشتها مع المجموعات الأخرى بإشراف المدرّب.

وبعد مناقشة المثال التدريبي رقم (2) وتعزيز المشاركات الجيدة لكل مجموعة؛ بهدف استثارة روح التنافس بين المجموعات، توزع على المجموعات نماذج تدريبية أخرى مكتوب عليها المثال التدريبي رقم (3) ويطلب من كل مجموعة أن تقرأ المثال وأن تستعد لمناقشته:

المثال رقم (2)

كان مدرس مادة الأحياء يشرح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي مكونات الجهاز الهضمي، فدار بينه وبين أحد التلاميذ الحوار التالي:

التلميذ: ما وظيفة لسان المزمار يا أستاذ؟

المدرس: وظيفته تشبه وظيفة شرطي المرور؛ فهو يمنع مرور الطعام إلى القصبة الهوائية ويسمح بمروره إلى المريء فقط.

التلميذ: وكيف يتم ذلك فأنا لا أتحكم في عمل لسان المزمار؟

المدرس: يتم ذلك لا إراديًا؟

التلميذ: ألا نخاف أن يخطئ لسان المزمار فيمر الطعام إلى القصبة الهوائية ومنها إلى الرئتين؟

المدرس: تذكر نصائح والديك وأنت صغيرًا حينما كانا يوجّهانك إلى عدم الكلام والطعام في فمك؛ فإذا تكلمت أثناء بلع الطعام قد يضطرب لسان المزمار في التنسيق بين إخراج الهواء وإدخاله لأجل الكلام وبلع الطعام الذي تقوم به في نفس اللحظة مما قد يسبب خطأ لسان المزمار. وأضاف المدرس في الحصة القادمة سآخذكم إلى معمل الأحياء وسأعرض عليكم كيفية مرور الطعام إلى المعدة بإذن الله.

في الحصة القادمة اصطحب المدرس تلاميذه إلى المعمل وعرض عليهم مقطع فيديو تعليمي لكيفية مرور الطعام إلى المعدة؛ حتى استوعب التلاميذ ما يحدث.

■ حدّد الخطوات التي مر عبرها تفكير التلميذ في ضوء فهمك لخطوات التفكير الناقد.

المثال رقم (3)

لنفترض أن أحد المتدرّبين استوقف المدرّب الآن وقال الآتي: "أُقدّر هذه المعلومات القيّمة التي تقدّمها لنا وأشكرك عليها؛ لكن لديّ استفسار بخصوص الكيفية التي توصلت من خلالها إلى تحديد هذه الخطوات "خطوات التفكير الناقد" هل تم ذلك من خلال تصوير الجهاز العصبي للعديد من المفكرين تفكيرًا ناقدًا؟ مثلًا.

فأجابه المدرّب بالآتي: "أشكرك على المشاركة، هذه الخطوات لم أحدّدها أنا بل لم تتحدّد من قبل باحث آخر بمفرده إنما هي نتاج لدراسات مستفيضة في مجالي التفكير والتفكير الناقد، وقد تناقلتها المصادر التي تمثل أدب التفكير الناقد، كما أفيدك علمًا أن طريقة البحث في مثل هذه الموضوعات لا تعتمد أساليب القياس الموضوعية التي تستخدمها العلوم التطبيقية كعلم الأحياء أو الفيزياء، وهذا موضوع يطول شرحه؛ لكن تقديرًا لرغبتك في المعرفة يمكنك التواصل معي في وقت لاحق لأوضح لك أكثر". ■ حدّد الخطوات التي مر عبرها تفكير المتدرّب في ضوء فهمك لخطوات التفكير الناقد.

يستمع المدرّب لمحاولات كل مجموعة، ثم يطلب منهم تحديد الفرق بين حالة التلميذ في المثال رقم (2) وحالة المتدرب في المثال رقم (3)، وبعد استماعه لمشاركات كل مجموعة يقوم المدرّب بتنبيه المتدرّبين إلى أن محاولة الطالب –في هذا المثال– لتطبيق مهارات التفكير الناقد أعاقها عامل مهم ينبغي الانتباه إليه وهو "جهل" الطالب بطبيعة التفكير والأساليب المتبعة في دراسته. ثم ينتقل إلى توضيح العوامل التي قد تعوق التفكير الناقد.

4.3.2.3. المحور الرابع/ معوّقات المفكر الناقد

من المثال رقم (3) لاحظنا أن الطالب لم ينجح في ممارسة مهارات التفكير الناقد بسبب افتقار خلفيته المعرفية إلى معلومات أساسية في الموضوع الذي طرحه للنقاش، لكن هل توجد معوّقات أخرى يمكن أن تعوق ممارسة مهارات التفكير الناقد؟ يترك المدرّب المجال للمتدرّبين لإبداء مشاركاتهم مع تعزيز المشاركات الجيدة ويقود الحوار للوصول إلى المعوّقات التي يهدف إلى إبرازها بالاستقراء (بمعنى أن يعرض المثال ومنه يستخلص العائق بمشاركة المتدرّبين).

أولاً/ معوّقات أساسية عامة: بمناقشة المثال رقم (3) تعرفنا على أحد معوّقات التفكير الناقد الأساسية وهو "الجهل" الذي يقصد به هنا أن يفتقر المفكر إلى المعرفة الكافية حول الموضوع الذي يعالجه بمهارات التفكير الناقد؛ إذًا أول معوّقات التفكير الناقد الأساسية هو "الجهل".

المثال رقم (4)

تأخر أحمد الذي يدرس بالصف الأول الثانوي عن امتحان مادة الإحصاء الاستدلالي، ودخل المدرسة وهو يرتجف خوفًا من أن يحرم من أداء الامتحان؛ فقابله مدير المدرسة غاضبًا وهو يقول لن نسمح لك بدخول قاعة الامتحانات فقد تأخرت؛ فازداد خوف أحمد وبينما هو يشرح سبب التأخير للمدير سمعا مشرف الامتحانات يقول بقيت دقيقة واحدة عن موعد توزيع الأسئلة على كل طالب أن يجلس في مكانه المحدّد، فأسرع أحمد وجلس في مكانه المحدّد قبل توزيع الأسئلة إلا أنه لم يستطع الإجابة عن الأسئلة التي كانت تتطلب مهارات تفكير عليا. وبعد مرور ربع ساعة هدأ أحمد وأخذ يجيب عن كل سؤال بمهارة أفضل.

- **لماذا لم يستطع أحمد أن يجيب عن الأسئلة إلا بعد مرور ربع ساعة؟ "الانفعال"**

أ.الانفعالات: تعد الانفعالات جزءًا لا يتجزأ من شخصية الإنسان، ولا يمكن إغفال تأثيرها على التفكير الناقد؛ لذلك على المفكر أن يكون على وعي بحالته الانفعالية ليضبطها أو يعمل على تخفيف حدتها أثناء ممارسته لمهارات التفكير الناقد.

المثال رقم (5)

أغلب الليبيين شجعوا منتخب الجزائر في نهائيات كأس العالم 2014، تأمل الأسئلة الآتية وحاول إيجاد مبرر موضوعي لإجابتك:

- **إذا شاهدت مباراة لمنتخبنا الوطني مع منتخب الجزائر أي الفريقين ستشجع؟**
- **إذا شاهدت مباراة لفريق مدينتك مع فريق مدينة أخرى أي الفريقين ستشجع؟**
- **إذا شاهدت مباراة لفريق حيك مع فريق حي آخر من نفس مدينتك أي الفريقين ستشجع؟**

ب.التحيز الشخصي: يختلف الناس في معتقداتهم وقيمهم واتجاهاتهم، كما تختلف الجماعات التي ينتمي إليها كل فرد، وبالتالي ينحاز الإنسان بطبيعته إلى استشعار وانتقاء ما يؤيد وجهة نظره أو توجه الجماعة التي ينتمي إليها.

مثال رقم (6)

اختلف أستاذ جامعي مع بعض طلابه حول قضية علمية فتمسك برأيه واقترح أن يأتي بالأدلة التي تدعم قوله في المحاضرة القادمة، ولما بحث في القضية ترجح عنده أن رأي طلابه هو الأصوب؛ لأن أدلة رأيهم أقوى. ■ افترض أنك الأستاذ كيف ستتصرف؟

الأنانية: لكل فرد مصالح وحاجات ووجهة نظر خاصة به؛ فالتمركز حول الذات وعدم الانتباه إلى حقوق الآخرين قد يفقد المفكر الناقد خصائص مهمة كالانفتاح والمرونة واحترام الآخرين والاستعداد لقبول آرائهم في ضوء تقييم أدلتها.

مثال رقم (7)

أثناء إجابتك عن أسئلة الامتحانات تود "غالبًا" أن يسكت كل من حولك.

■ برأيك لماذا؟

أ. **المعوّقات المادية (داخلية وخارجية):** قد يؤثر الإجهاد والتعب والمرض والضوضاء والمخدرات...إلخ في قدرة الإنسان على التفكير الناقد؛ لذلك على المفكر أن يتجنب اتخاذ قرارات وإصدار أحكام تقييمية لأي أفكار وهو تحت تأثير أي من هذه العوامل.

ثانيًا/ المعوّقات المرتبطة بالمنطق والإدراك:

مثال رقم (8)

قد يربط شخص ما نجاحه في الامتحان بلون القميص الذي يرتديه، أو فوز الفريق الذي يشجعه بلون القبعة التي ارتداها وهو يشاهد المباراة... إلخ، كما أن ما سبق الحدث قد يدرك على أنه سبب وقوعه.

الإدراك الخاطئ:

الإدراك الخاطئ لعلاقات غير حقيقية ربما تكوّنت نتيجة تكرار اقتران شيء بآخر قد تؤثر على التفكير كما رأينا في المثال رقم (8)؛ فعلى المفكر الناقد أن يميّز الأسباب الحقيقية للأحداث من الاقترانات الناتجة عن المصادفة، وأن يتجنب تأثير تصور هذه العلاقات غير الحقيقية؛ لأنها تعوق التفكير الناقد.

مثال رقم (9)

تأمل ما يلي وقل رأيك:

– يمكن الجزم بأن الحياة على سطح المريخ ممكنة؛ لأنه لم يثبت عكس ذلك.

– يمكن الجزم بأن المرشح لانتخابات الرئاسة صادق؛ بحجة أنه لم يثبت خداعة أو كذبه على الجمهور.

أ. **الحجة بالجهل:** من المغالطات التي قد ينسبها البعض للمنطق أن يتم الجزم بصحة الفرضية لأنه لم يثبت أنها خاطئة، هذه المغالطات قد تبدو مقنعة في ظاهرها إلا أنها مجانبة للصواب، فالتفكير السليم يقوم على تقييم الأدلة وعدم التسليم بصحتها حتى يثبت أنها صحيحة في ضوء معايير التفكير الناقد.

مثال رقم (10)

ضبط مدرّس التربية الإسلامية أحد الطلاب الممتحنين وهو يغش من قصاصات ورق أدخلها معه أثناء أدائه للامتحان؛ فأخذ منه ورقة الإجابة مع قصاصات الورق التي غش منها وشرع في تحرير محضر بالواقعة؛ فقال له الطالب استرني يا أستاذ ألم ترشدنا إلى العمل بالحديث الشريف الذي نصّه: "من ستر مسلمًا ستره الله يوم القيامة"! ■ ما تعليقك؟

ب. **الاستدلال بالنصوص الثابتة في غير موضعها:** من خدع الاستدلال أن يتم اللجوء إلى مقارنة حدث ما بالموقف الراهن أو الموضوع الذي يدور حوله النقاش رغم الفارق الكبير بينهما؛ لذلك على المفكر أن يقيم مدى ملاءمة الاستدلال للموضوع الذي يدور حوله النقاش قبل تقييم أدلة صحة الدليل.

مثال رقم (11)

يعمل رجال الشرطة على وضع المتهم المشتبه به ضمن مجموعة من الأشخاص؛ ليتعرف عليه الشهود، ولا يتم عرض صور لمتهمين آخرين على الشهود قبل ذلك؛ حتى لا تختلط الأمور عليهم.

■ برأيك لماذا؟

ت. **أخطاء الذاكرة:** قد تتشوَّه ذكريات الإنسان الحقيقية دون وعي منه، بل قد تتكون عنده ذكريات مصطنعة بسبب الخيال وعوامل نفسية أخرى. (Haskins, 2006) وبالتالي قد تؤثر هذه الذكريات في الأحكام التي يصدرها على بعض المواقف.

مثال رقم (12)

طلبت أم من ابنتها –التي تدرس بالصف الأول الثانوي– أن ترافقها لزيارة عمتها التي عادت من سفر دام خمس عشرة سنة حيث كانت العمة تعيش في دولة أجنبية، إلّا أن البنت أبدت عدم رغبتها في التعرّف على عمتها؛ استنادًا إلى المثل الشعبي الذي يقول: "الأقارب عقارب".

■ **ناقش الاستدلال بالأمثال الشعبية.**

ث. **الاستشهاد بالأمثال الشعبية:** يكثر الاستشهاد بالأمثال الشعبية المتداولة والمألوفة بين أفراد المجتمع لتدعيم رأي أو موقف معين؛ وهو ما قد يؤدي إلى الأخذ بالأمثال الشعبية على أنها مُسلَّمات موثوقة، فينبغي أن يتنبه المفكر إلى أن الأمثال الشعبية يمكن أن يستدل بها لكن لا يجب أن يُقاس عليها.

رابعاً/ معوّقات مرتبطة بعوامل نفسية واجتماعية

مثال رقم (13)

قال الإمام الشاطبي في كتابه الاعتصام:

"لقد زلَّ أقوام بسبب الإعراض عن الدليل والاعتماد على الرجال، وخرجوا بسبب ذلك عن جادة الصحابة والتابعين واتبعوا أهواءهم بغير علم؛ فضلّوا عن سواء السبيل". (الشاطبي، 1992)

■ **ماذا تستنبط من هذا النص؟**

أ. **التأثر بالأشخاص:** لشخصية المتكلم أثر كبير على تقييم الناس لما يقول، فإذا كان المتكلم أب أو معلم أو إمام نزع الفرد إلى تصديق كل ما يقول دون تقييم أو طلب للدليل، وهذا ما يعوق التفكير الناقد الذي يتطلب التركيز على الأدلة والبراهين التي تدعم الحجة وليس الشخص الذي يقدم الحجة، وفي ذلك قال الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه: "يُعرف الرجال بالحق ولا يُعرف الحق بالرجال".

مثال رقم (14)

جمع أحد أساتذة علم النفس طلابه في المعمل وكلف أحدهم بمهمة خارج المعمل تستغرق بعض الوقت، ثم عرض على زملائه ثلاثة أسلاك يمكن تمييز أطولها بسهولة، وقال لهم عندما ياتي زميلكم سأعرض عليكم هذه الأسلاك وسأطلب من كل واحد منكم أن يحدّد السلك الأطول وعليه أن يجيب بعبارة (جميع الأسلاك تبدو متساوية). وبعد أن أتى زميلهم وجلس في مكانه بدأ بسؤال زملائه عن أطول الأسلاك فأجاب كل واحد منهم بما تم الاتفاق عليه وهو أن جميع الأسلاك تبدو متساوية، ولما وصل الدور عند الطالب الذي كان خارج المعمل سأله الأستاذ نفس السؤال؟ (أي الأسلاك أطول؟) فأجاب بنفس إجابة زملائه وهي (جميع الأسلاك تبدو متساوية) رغم إمكانية تمييز أطولها بسهولة.

- **برأيك لماذا أجاب الطالب بنفس إجابة زملائه رغم وضوح السلك الأطول؟**

ب. **الميل مع الأغلبية.** كثيرًا ما يميل الفرد إلى موافقة رأي أغلب أفراد جماعته، وهذه الخاصية تعمل على إعاقة التفكير الناقد؛ لأن موافقة الأغلبية ليست دليلا كافياً على صحة الفكرة، فربما رُفضت الفكرة من الجميع رغم صحتها، كذلك قد يحدث أن تُقبل من الجميع رغم عدم صحتها؛ لذلك على المفكر أن يستمر في تقييم الأدلة وفق معايير التفكير الناقد، بغض النظر عما لاقته الفكرة من استحسان أو رفض الآخرين، وبغض النظر عن ردود أفعال الآخرين نحوه.

مثال رقم (15)

استوضح مذيع من رئيس إحدى الجامعات الأسباب التي حالت دون تنظيم الجامعة لأي رحلات للطلاب خلال العام المنصرم.

فبدأ رئيس الجامعة إجابته بالصعوبات التي واجهت تأسيس الجامعة قبل عشر سنوات والكيفية التي كانت عليها قبل خمس سنوات ثم شرع في عرض نسب النجاح التي حققتها كليات الجامعة بعد توليه إدارتها...إلخ.

- **إذا كنت مكان المذيع والوقت محسوب بدقة، كيف ستتصرف؟**

ت. **التهرب من القضية:** قد يتهرب المتكلم من الإجابة عن سؤال له علاقة مباشرة بالقضية التي يناقشها، بزعم توضيحها أكثر؛ وكل ذلك بهدف صرف الآخرين عن طلب الإجابة؛ فعلى المفكر الناقد أن ينتبه إلى مثل هذا التهرب والتركيز على طلب الدليل وتقييمه.

مثال رقم (16)

زار والد محمود المدرسة التي يدرس بها ابنه في الصف السادس؛ طالبًا تبريرًا للمستوى المتدني الذي وصل إليه محمود في مادة الرياضيات!

فقال له مدير المدرسة: إما أن يكون محمود لا يذاكر دروسه في البيت، أو أنه كثير الغياب، أو أن مستواه فيها ضعيف من سنوات سابقة، أو أنه لا يحب هذه المادة من صغره!.

فرد والد محمود قائلًا: أو أن مدرّس المادة لا يؤدي عمله على الوجه الأكمل!

■ بم تصف تفكير والد محمود، ولماذا؟

ث. **تقييد البدائل:** قد يقوم من يعرض القضية بحصر البدائل وتقييدها في خيارات محدّدة حتى لا يسمح للفرد بالتفكير حول جوانب أخرى للموضوع.

5.3.2.3. المحور الخامس/ الخاتمة

يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لمحاورها، ثم يحث المتدربين على الانتباه إلى معوّقات التفكير الناقد التي قد تواجه تفكيرهم خلال حياتهم اليومية، ثم يوزع عليهم المحتوى النظري لما تم عرضه بالإضافة إلى تكليفهم بأداء النشاط التكميلي للجلسة الثانية ثم يتم توزيع محتوى النشاط التكميلي للجلسة الثانية على المتدرّبين ويطلب من كل واحد منهم كتابة مثال لكل عائق، مع استحسان أن يكون المثال مرتبط بموقف حقيقي حدث معه في السابق. يتم إعلام المتدرّبين بموعد الجلسة القادمة مع حثهم على عدم التأخير فضلاً عن الغياب. وبذلك تنتهي الجلسة.

النشاط التكميلي للجلسة الثانية

<u>معوّقات التفكير الناقد المرتبطة باللغة المستخدمة</u>

أ. الغموض: توجد كلمات يمكن أن تُفهم بأكثر من معنى لذلك على المفكر أن يتحقق من المعنى الدقيق المقصود بالكلمة قبل أن يبني أحكامه.

ب. التعبيرات الضامنة: تستخدم أحياناً تعبيرات ضامنة لصحة ما يُقال مثل: (وكما يعلم الجميع...) أو (الحس السليم يقول...) استخدام مثل هذه التعبيرات قد يوظف للوقاية من الشك في صحة الحجة؛ لذلك على المفكر أن يتجاهل التعبيرات الضامنة، ويُركز في التحقق من صحة ما يُقال بالأدلة والحجج التي تدعم الأفكار.

ت. أسلوب التعبير: قد تستخدم أحياناً أساليب تعبيرية توظف أصواتاً توحي بأن غير المهم يبدو مهماً للغاية أو العكس، لذلك ينبغي التركيز على محتوى الكلمات وليس على إيحاءات الأصوات التي يتم استخدامها.

ث. المحتوى الانفعالي: قد تستخدم عبارات لإثارة المشاعر حول موضوع معين للتأثير في اتجاهات المستمعين نحوه سواء سلباً أو إيجاباً، كالهتافات التي يطلقها قادة الجيوش لتشجيع الجنود وثنيهم عن التفكير في مشروعية الحرب التي سيخوضونها.

ج. خدع التأثيرات اللغوية الحقيقية: تستخدم أحياناً لغة واضحة وأرقام دقيقة وحقيقية لكنها غير مهمة للسياق الذي يتم حوله الحديث، بهدف التمويه وجعل المستمعين يركزون في التحقق من مصداقية تلك الأرقام والمعلومات فيجدونها حقيقية ويقبلون الفكرة بناء على ذلك رغم ضعف علاقة تلك الحقائق بالقضية المطروحة.

3.6.الجلسة الثالثة/ مهارة التعرّف على الافتراضات

تُخصص هذه الجلسة للمهارة الأولى من مهارات التفكير الناقد التي يهدف هذا البرنامج إلى تنميتها؛ حيث تتناول التعريف بمهارة "التعرّف على الافتراضات" ومهاراتها الفرعية، وتوضيح دور كل مهارة فرعية في إتقان مهارة التعرّف على الافتراضات، ويتم ذلك من خلال ممارسة المتدرّبين للأنشطة التدريبية بإشراف المدرّب.

1.3.6. الأهداف السلوكية للجلسة الثالثة: بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يعرّف مهارة التعرّف على الافتراضات.

ب. يحدّد المهارات الفرعية لمهارة التعرّف على الافتراضات.

ج. يوضح الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة التعرّف على الافتراضات.

2.3.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يوزع المتدرّبون إلى مجموعات خماسية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب محتوى محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والمناقشة، والعصف الذهني، والأسئلة)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، مذكرات تتضمن المحتوى النظري لمحاور الجلسة، أوراق النشاط التكميلي).

3.3.6. محتوى الجلسة الثالثة: يقدم المدرب خلال هذه الجلسة أهم المعلومات الأساسية اللازمة لتكوين إطار معرفي عن مهارة التعرّف على الافتراضات، وتُقسّم الجلسة التي تستمر ساعتين من الزمن إلى خمسة محاور كما هي مبيّنة في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية الثالثة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	تعريف مهارة التعرّف على الافتراضات	المهارات الفرعية لمهارة التعرّف على الافتراضات	الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة التعرّف على الافتراضات	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	40 د	30 د	20 د	15 د

1.3.3.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في: "تدوين أكبر عدد من الاستنتاجات المتنوعة والمؤكدة بأدلة من قصة تسرد إحدى مآثر الصحابي الجليل عمر بن الخطاب رضي الله عنه" حيث يتم تقييم المشاركات وتعزيز الجيدة منها، وتدوين أبرز النقاط التي أفرزها النقاش بخصوص النشاط التكميلي، وبعد التذكير بأبرز الموضوعات التي تناولتها الجلسات السابقة يستكمل عرض محاور الجلسة:

2.3.3.6. المحور الثاني/ تعريف مهارة التعرّف على الافتراضات

مهارة التعرّف على الافتراضات

يقصد بها مهارة الفرد في تحديد الافتراضات المتضمنة في النص التي تقوم عليها البيانات المعطاة.

يمهّد المدرّب لهذا المحور بتذكير المتدرّبين بأن الفرق بين الافتراضات والفروض يتمثل في أن الافتراضات "Assumptions" هي مسلّمات متفق عليها مبدئيًا لذلك لا تحتاج إلى دليل إثبات، بينما الفروض "Hypotheses" هي تخمينات تم اشتقاقها من أساس نظري ونتائج علمية (غالبًا) ولكن تستوجب التحقق منها، كما يذكرهم بأن مهارة التعرّف على الافتراضات هي إحدى المهارات الرئيسة الخمس للتفكير الناقد، ثم يطلب من كل مجموعة أن تقترح تعريفًا لمهارة التعرّف على الافتراضات، وبعد مناقشة التعريفات المقترحة من المجموعات وتشجيع المحاولات الجيدة، يحدّد أفضل تعريف ويشيد به؛ لإثارة التنافس بين المجموعات، ثم يعرض تعريف مهارة التعرّف على الافتراضات وفقاً لما ورد في (Watson-Glaser, 2012) كما يلي:

تعريف مهارة التعرّف على الافتراضات

هي مهارة المفكر في تحديد الافتراضات غير المعلنة أو الافتراضات التي تقوم عليها بيانات معينة.

يشرح المدرّب هذا التعريفَ ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوزع عليهم المثال رقم (1) ويطلب من كل مجموعة أن تناقش المثال وتتأكد –بالدليل– من مدى ورود الافتراضات المذكورة في النص، ثم تناقش مشاركة كل مجموعة في ضوء تعريف مهارة التعرّف على الافتراضات، ويقيّم المدرّب مدى فهم المتدرّبين لمعنى هذه المهارة.

المثال رقم (1)

قال مدير الشركة: "نحن بحاجة لتوفير الوقت للوصول إلى مدينة بنغازي؛ لذلك سيكون أفضل لو ذهبنا بالطائرة".

حدّد مدى ورود الافتراضات التالية في النص:

1. **السفر بالطائرة أسرع من وسائل المواصلات الأخرى.**
2. **إن السفر بالطائرة أكثر راحة من السفر بالقطار.**
3. **خدمة الطيران متاحة للسفر إلى بنغازي.**

وللتأكد من مدى فهم المتدربين لمعنى مهارة التعرّف على الافتراضات، يُطلب من كل مجموعة تدوين الافتراضات التي يمكن التعرّف عليها من المثال رقم (2):

المثال رقم (2)

السياحة الداخلية أفضل من الخارجية؛ لأن السياحة الخارجية تكلف الكثير من المال، وتحتاج وقتًا طويلًا للإعداد لها، كما أن السياحة الداخلية تدعم الاقتصاد المحلي باستقطابها للاستثمارات الخارجية.

- **اعتبر أن ما ورد في النص صحيح، وتعرف على الافتراضات الواردة فيه.**

بانتهاء المجموعات من التعرّف على الافتراضات الواردة في نص المثال؛ تعرض كل مجموعة الافتراضات التي تعرّفت عليها ويطلب المدرّب من المجموعات الأخرى مناقشتها وتقييم أدلتها ومع استمرار مناقشة مشاركة كل المجموعات يدون المدرّب المشاركات المميزة التي تعرفت عليها المجموعات، وبعد أن يتأكد من استيعاب المتدرّبين للمقصود من المهارة؛ يقود النقاش ويوجّهه حتى يبرز أهمية تنمية هذه المهارة.

3.3.3.6. المحور الثالث/ المهارات الفرعية لمهارة التعرّف على الافتراضات

بعد تأكد المدرّب من فهم المتدرّبين لمهارة التعرّف على الافتراضات، يمهّد لهذا المحور بتنبيه المتدرّبين إلى أن مهارة التعرّف على الافتراضات مركبة من عدة مهارات فرعية، ويسألهم إن كان بإمكانهم تحديدها، وبعد الاستماع إلى مشاركات المتدرّبين وتوجيهها يشرع المدرّب في توضيح أبرز المهارات الفرعية لمهارة التعرّف على الافتراضات كما يلي:

أولًا/ مهارة الربط: يقصد بها مهارة الفرد في الربط بين أجزاء النص؛ وذلك لكشف ما قد يوجد من تناقضات أو مغالطات محتملة.

يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (3)

المثال رقم (3)

"أحب المدينة، والضوضاء تزعجني؛ لذلك أعمل في المدينة وبيتي في الريف".

■ ما الذي يربط بين أجزاء النص؟

يطلب المدرّب من كل مجموعة أن تعرض الروابط التي تربط أجزاء النص، ويناقشها مع تشجيع المشاركات الجيدة وتدوينهاعلى السبورة، ثم يحث المتدرّبين على اقتراح المهارة التالية اللازمة للتعرف على الافتراضات. ويستمع المدرّب إلى اقتراحات المتدرّبين بشأن المهارة التالية دون التعليّق على مدى صحتها (عصف ذهني) ويقود الحوار ويوجّهه ليصل إلى المهارة التالية.

ثانيًا/ مهارة تمييز العلاقات: هي مهارة الفرد في تمييز العلاقات الواردة في النص، هل هي سببية أم ارتباطية أم تناظر ...إلخ، وقبل الشروع في توضيح هذه المهارة وأهميتها يتم تذكير المتدرّبين بكيفية التمييز بين العلاقات الأساسية الثلاث:

العلاقات الأساسية

■ **العلاقة الارتباطية بين شيئين تعني حدوث أحدهما قبل الآخر أو بعده بين الحين والآخر، أو بصورة متتابعة دون أن يكون أحدهما سبباً للآخر؛ كالعلاقة بين المد والجزر أو العلاقة بين الليل والنهار.**

■ **أما العلاقة السببية فتعني أن حدوث شيء ما متوقف على حدوث شيء آخر، كالعلاقة بين الجاذبية الأرضية والسقوط الحر للأجسام من أعلى إلى أسفل، أو تباين الضغط الجوي وحركة الهواء من منطقة الضغط المرتفع إلى منطقة الضغط المنخفض.**

■ **أما علاقة التناظر فهي عبارة عن علاقة تشابه جزئي بين زوجين من المفاهيم أو الأشياء، كأن نقول مثلاً: "المقص بالنسبة للورق كالمنشار بالنسبة للخشب"، وعلاقة التناظر هنا علاقة "وظيفية" بين المقص والورق من جهة والمنشار والخشب من جهة أخرى، فكما أن المقص يقطع الورق فإن المنشار يقطع الخشب.**

وبعد عرض تعريف مهارة تمييز العلاقات وتوضيح الفرق بين العلاقات الأساسية يعرض المدرّب المثال التطبيقي رقم (4) لتوضيحها.

المثال رقم (4)

التعليم الجيد هي الغاية السامية التي يطمح الوالدان إلى توفيرها لفاطمة التي تحب اللهو مع أطفال الجيران أكثر بكثير من حبها لمدرستها.

■ **ميّز العلاقات الواردة في النص.**

يحث المدرّب كل مجموعة على تدوين العلاقات التي قد يتضمنها النص، وبإثارته لروح التنافس بين المجموعات يطلب تدوين أكبر عدد ممكن من العلاقات، ثم يطلب من المتدرّبين اقتراح المهارة التي ينبغي أن نقوم بها حيال هذا العدد من العلاقات التي تم التوصل إليها. وبعد استماع المدرّب إلى اقتراحات المتدرّبين يقود الحوار ويوجّهه حتى يصل إلى المهارة التالية.

ثالثًا/ مهارة التحقق من الافتراضات: هي مهارة ترجيح الافتراضات التي يمكن أن يتعرف عليها المفكر في ضوء توفر ما يشير إليها من النص.

يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (5):

المثال رقم (5)

قال الجد لأحفاده: "عزمت على أداء عمرة الشهر القادم، وعلمت من وسائل الإعلام أن وزارة الصحة السعودية أعلنت عن إصابة بعض مواطنيها بفيروس كورونا؛ لذلك أطلب منكم أن تتحروا من المرافق الصحية هنا عن مدى وجود تطعيم ضد هذا المرض، فجسمي أنهكته الشيخوخة والأمراض المزمنة ولا أظنه يقوى على مقاومة المزيد من المتاعب".

أي من الافتراضات الآتية ورد في النص؟

- **نسبة انتشار فيروس كورونا في السعودية أعلى من انتشاره في ليبيا.**
- **إذا حصل الجد على التطعيم ستقل نسبة إصابته بفيروس كورونا أثناء أدائه للعمرة.**
- **مقاومة الجسم لفيروس كورونا تقل في حالة الإصابة بأمراض مزمنة.**
- **احتمال الإصابة بفيروس كورونا تزداد في مرحلة الشيخوخة.**

يحث المدرّب كل مجموعة على توظيف مهاراتي الربط وتمييز العلاقات في التحقق من ورود الافتراضات في النص، كما يحثهم على محاولة إضافة افتراضات أخرى لم ترد بين البدائل المذكورة، وخلال عرض المشاركات ومناقشة أدلة ورودها ضمن النص يشجع المدرّب المشاركات

الجيدة، وينبّه المتدرّبين إلى صعوبة الفصل بين المهارات الفرعية ويذكرهم بأن سبب تصنيفها هو للتأكيد على توظيف كل منها بوعي تام، ثم ينبّه المتدرّبين إلى تكامل المهارات الفرعية لمهارة التعرّف على الافتراضات وينتقل إلى المحور التالي.

4.3.3.6. المحور الرابع/ الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة التعرّف على الافتراضات

يمهّد المدرّب لهذا المحور بإثارة التساؤل حول إمكانية الاستغناء عن إحدى المهارات الفرعية لمهارة التعرّف على الافتراضات التي تمت مناقشتها خلال المحور السابق، وبمناقشة ذلك مع المتدرّبين يوجّه الحوار حتى يستخلص إمكانية تحديد مهارة التعرّف على الافتراضات في ضوء مهاراتها الفرعية بأنها: "مهارة الفرد في الربط بين مكونات النص وكشف العلاقات بينها والتحقق من صحة الافتراضات المتضمنة.

وفي إطار تأكيد التكامل بين المهارات الفرعية لمهارة التعرّف على الافتراضات يعرض المدرّب المثال رقم (6):

المثال رقم (6)

مع أن التعليم عبر الانترنت أثبت فاعليته كطريقة حديثة، إلا أنه ليس بمستوى التعليم المباشر الذي يمكن أن يتلقاه الطالب في حجرة الصف.

- تعرّف على الافتراضات الواردة في النص.

ويُطلب من المتدرّبين توظيف المهارات الفرعية الثلاث في التعرّف على الافتراضات الواردة في النص، وبعد أن يناقش المدرّب مشاركة كل مجموعة ويشجع الجيدة منها، ينبه المتدرّبين إلى ما يمكن أن يحدث من قصور في سلامة الافتراضات في حال عدم توظيف أي من المهارات الفرعية ويناقش ذلك مع المتدرّبين ويستمع إلى الملحوظات التي يبدونها ويوجّهها موضحًا أهمية التكامل بين المهارات الثلاث في التعرّف على افتراضات واردة فعلًا في النص.

5.3.3.6. المحور الخامس/ الخاتمة: يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لمحاورها، ثم يوزع على المتدرّبين المحتوى النظري الخاص بها، ويكلفهم بالنشاط التكميلي الذي يتمثل في نص خبر نشرته صحيفة اليوم السابع المصرية بتاريخ 28/ أبريل/ 2015م:

النشاط التكميلي للجلسة الثالثة

نشرت صحيفة "بيلد" الألمانية تقريرًا قالت فيه، إن الحكومة الألمانية كانت على علم بمحاولات الولايات المتحدة التجسس على السلطات الفرنسية وشركات الدفاع الأوروبية منذ عام 2008. وذكرت الصحيفة الألمانية، في تقرير أوردته على موقعها أمس الاثنين، أن النيابة العامة تحقق في مزاعم بأن دائرة الاستخبارات الاتحادية الألمانية عملت ضد المصالح الألمانية بتجسسها على أهداف أوروبية نيابة عن وكالة الأمن القومي الأمريكية. ويزعم التقرير، أن وكالة الأمن القومي مررت 800 ألف من بروتوكولات الإنترنت وأرقام الهواتف وعناوين البريد الإلكتروني إلى دائرة الاستخبارات الاتحادية الألمانية للمراقبة. ويفيد التقرير بأن دائرة الاستخبارات الاتحادية الألمانية راقبت 40 ألف هدف، بما في ذلك شركتا الدفاع يوروكوبتر و"إى آيه دى أس" التابعتان الآن لمجموعة إيرباص، والسلطات الفرنسية. وكشف التقرير، عن أن دائرة الاستخبارات الاتحادية الألمانية أبلغ مكتب "ميركل" المستشارة الألمانية، عن العمليات في وقت مبكر من عام 2008. وأشارت الصحيفة الألمانية، إلى أن الوثائق المقدمة إلى لجنة التحقيق في البرلمان الألماني تكشف بوضوح أن مكتب ميركل كان على علم بالوضع. وتعهدت ميركل أمس الاثنين بالتعاون مع سير التحقيقات، وقالت عقب اجتماعها مع رئيس الوزراء البولندي في وارسو: "يتطلب الأمر أن نوضح المسألة بشكل شامل". ووصف سيجمار جابرييل نائب المستشارة المزاعم الأخيرة بأنها فضيحة، وقال "ما حدث هنا بالفعل أمر فاضح، فإذا ثبتت صحة هذه الادعاءات ستكون واقعة غير مسبوقة".

- **تعرّف على الافتراضات الواردة في النص.**

توزع نسخة من نص الخبر على كل متدرّب ويطلب منه أن يوظف ما استفاده من هذه الجلسة في التعرّف على الافتراضات الواردة في الخبر وتحديد ما يشير إلى ورودها. وبعد حث المتدرّبين على أداء النشاط التكميلي وممارسة المهارة في حياتهم اليومية وأهميته لتحقيق أهداف هذه الجلسة يتم تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

4.6.الجلسة الرابعة/ أنشطة التدريب على مهارة التعرّف على الافتراضات

لا تتضمن هذه الجلسة محتوى نظري يتطلب الإلمام به من قبل المتدرّبين، إنما تتمثل محاورها في أنشطة تدريبية مُختارة للتدريب على ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات؛ وذلك بهدف تنمية المهارة في ضوء الأساس النظري الذي تضمنته الجلسة الثالثة.

1.4.6. الأهداف السلوكية للجلسة الرابعة بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يمارس مهارة التعرّف على الافتراضات على محتوى النشاط الأول والمواقف المشابهة.

ب. يمارس مهارة التعرّف على الافتراضات على النشاط الثاني والمواقف المشابهة.

ت. يمارس مهارة التعرّف على الافتراضات على محتوى النشاط الثالث والمواقف المشابهة.

2.4.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يقسّم المتدرّبون إلى مجموعات ثلاثية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب طبيعة محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والتعلم التعاوني، والمناقشة)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show ، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، أوراق النشاط التكميلي الخاصة بالجلسة).

3.4.6. محتوى الجلسة الرابعة

سعيًا لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي والتي تتمثل في تنمية مهارات التفكير الناقد المعرفية من خلال التدريب؛ يتضمن محتوى هذه الجلسة ثلاثة أنشطة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارة التعرّف على الافتراضات؛ حيث تُقسّم الجلسة التي تستمر ساعتين من الزمن إلى خمسة محاور كما هي مبيّنة في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية الرابعة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	النشاط التدريبي الأول	النشاط التدريبي الثاني	النشاط التدريبي الثالث	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	30 د	30 د	30 د	15 د

1.3.4.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في: "ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات على نص إخباري" ويقيم المشاركات ويعزز الجيدة منها، ويدوّن أبرز النقاط التي أفرزها النقاش، وبعد أن يذكّر بموضوعات الجلسات السابقة، يبين للمتدرّبين أن هذه الجلسة ستقتصر على ممارسة ما اكتسبوه من الجلسة السابقة على أنشطة تدريبية مُختارة بهدف التدريب على ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات ومتطلبات إتقانها.

2.3.4.6. المحور الثاني/ النشاط التدريبي الأول على ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: عند حوارنا مع أي شخص سندرك أنه يفترض فهمنا للمفردات اللغوية التي يحاورنا بها، كما يفترض وعينا بالأسس التي ينطلق منها في الحوار معنا؛ لذلك نضطر في بعض الأحيان إلى الاستيضاح، وقد نحثه على افتراض أننا لا نعلم شيئًا عن الموضوع بدافع عدم إلمامنا بتفاصيله؛ بمعنى أننا نمارس فعلًا مهارة التعرّف على الافتراضات في بعض المواقف، وما نهدف إليه من خلال النشاط التدريبي الذي تضمنه هذا المحور هو إتقان ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات بصورة مقصودة خلال المواقف التي نمر بها في حياتنا. حيث يتمثل النشاط الأول في عرض حوار تم خلال أول حصة في العام الدراسي بين معلّم اللغة العربية وإحدى تلميذات الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي:

بعد توزيع نص الحوار على كل متدرّب يطلب من الجميع القراءة في صمت والتعرّف على الافتراضات – المباشرة وغير المباشرة– التي تضمنها في مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش الافتراضات التي توصل إليها كل عضو وتلخصها في افتراضات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، وخلال النصف الثاني من الزمن المخصص لهذا المحور يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض ما تعرّفت عليه من افتراضات تؤكدها أدلة من النص ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم مدى ورود هذه الافتراضات في النص، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، وتشجيعًا منه للمشاركات

الجيدة يشيد بتعرّف المجموعات على الافتراضات الواردة في الحوار، ويحث المتدرّبين على الأداء بأفضل ما يمكن خلال المحاور التالية.

النشاط التدريبي الأول للجلسة الرابعة

حوار بين معلم اللغة العربية وإحدى تلميذات الصف الخامس خلال أول حصة

المعلم: درسنا اليوم بعنوان المفعول به.

زينب: ما معنى مفعول به؟

المعلم: نحن نعلم أن الجملة الفعلية تتركب من فعل وفاعل ثم يأتي المفعول به وهو الذي وقع عليه فعل الفاعل.

عائشة: ما معنى جملة فعلية؟

المعلم: ألم تدرسوا الجملة الفعلية خلال السنة الماضية؟

عائشة: لا؛ نحن لم نستكمل كل الدروس المقررة خلال الصف الرابع.

المعلم: هذه مشكلة مستعصية، ستجعلني أعيد النظر في الاستراتيجيات التي اعتمدتها لتدريسكم. وتابع المعلم فقال: "الجملة الفعلية كالجملة الاسمية تتركب من كلمات لا بد منها لتكوين جملة، فكما أن الجملة الاسمية تتكون من مبتدأ وخبر فإن الجملة الفعلية تتكون من فعل وفاعل؟

زينب: لكن المعلمة فاطمة أخبرتنا أن الجملة تتكون من اسم وفعل وحرف!.

المعلم: يبدو أن دراستكم لمادة النحو كانت مقتصرة على بعض الأساسيات؛ لذلك سأعرض على مجلس إدارة المدرسة أن ينظموا لكم دورة تقوية في مادة النحو حتى نستطيع أن نستكمل مسيرة مقرر النحو لهذه السنة.

- **ما الافتراضات التي افترضها المعلم وما النصوص التي تشير إليها؟**
- **ما الافتراضات التي افترضتها التلميذات، وما النصوص التي تشير إليها؟**

3.3.4.6. المحور الثالث/ النشاط التدريبي الثاني على ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: عند تأملنا لنص مكتوب سنجد أنه –غالبًا– ما يتضمن افتراضات (مسلّمات) يشير إليها الكاتب –بصورة مباشرة أو غير مباشرة– ليؤسس عليها الفكرة التي يسعى إلى توصيلها للقراء، وعلى القارئ أن يتعرّف على هذه الافتراضات؛ لأهميتها في فهم محتوى النص والإلمام بجوانبه، كما أن تعرّف القارئ على الافتراضات التي يتضمنها النص قد يحمله على التحقق منها ومدى اتفاقه مع الكاتب في التسليم بها. وفي إطار السعي

لتحقيق هدف تنمية مهارة التعرّف على الافتراضات، سنعمل خلال هذا المحور على ممارسة هذه المهارة على نص كلمة ألقاها خرّيج في حفل تخرّج نظمته إحدى الجامعات.

وبعد توزيع نص الكلمة على المتدربين يطلب منهم القراءة في صمت والتعرّف على الافتراضات التي تتضمنها في مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش الافتراضات التي توصل إليها كل عضو وتلخصها في افتراضات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، وخلال النصف الثاني من الزمن المخصص لهذا المحور يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض ما تعرّفت عليه من افتراضات تؤكدها أدلة من النص ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم مدى ورود هذه الافتراضات، وباكتمال المناقشة يبدي المدرّب ملاحظاته ويشيد بالمجموعات التي تعرّفت على الافتراضات الواردة .

بعد قراءة نص النشاط التدريبي الثاني للجلسة الرابعة

حدد الافتراضات الواردة وغير الواردة

1. **الخريج اسمه محمود [ ]**
2. **نجاح الخريج جاء نتيجة الجد والمثابرة. [ ]**
3. **لا مستحيل مع الإرادة. [ ]**
4. **لو نظمت الجامعة دورة لتنمية التفكير الناقد لكان هذا الخريج أول الملتحقين بها. [ ]**
5. **الخريج كان طالبًا متفوقًا منذ التحاقه بالجامعة. [ ]**
6. **الخريج كان يبكي عند إلقائه كلمته أمام الحاضرين. [ ]**
7. **الخريج تخصص في اللغة الإنجليزية. [ ]**
8. **الخريجون الذين حضروا الحفل لا يتجاوز عددهم سبعة خريجين. [ ]**
9. **تغيرت حياة الخريج تمامًا بعد ما ترك إلقاء اللوم على الآخرين. [ ]**
10. **لحظة إنجاز المهمة بنجاح تُنسي التعب والجهد والصعاب التي واجهها الإنسان. [ ]**

النشاط التدريبي الثاني للجلسة الرابعة

كلمة خرّيج

أيها الحفل الكريم،

إنه لمن دواعي سروري أن أنال شرف إلقاء كلمة أمام إخواني الخريجين، لأعبر لهم عما يجول بداخلي.

في السنوات الأولى لانتسابي إلى الجامعة، لم أكن ذلك الطالب المجد والملتزم، بل على النقيض من ذلك، كانت حياتي الجامعية تمضي دون تخطيط ودون أهداف مرسومة، وتعثرت كثيرًا في بداية مشواري الجامعي وكنت أحمل الجميع أسباب فشلي، الجامعة، القوانين، أعضاء هيئة التدريس، الجميع، إلا أنا. كنت أرفض حتى مجرد التفكير بأنه من الممكن أن أكون أنا سبب الفشل. حتى أتى ذلك اليوم الذي أدركت فيه - بعد جلسة صادقة مع النفس- بأن التغيير بيدي لا بيد غيري، وبأن أول خطوة في طريق النجاح هي الاعتراف بالخطأ وتحمل المسؤولية؛ فنفضت عني غبار التخبط، ونزعت عني عباءة الإهمال، وأقبلت على الدراسة الجامعية بإرادة ورغبة في الإنجاز، ومنذ ذلك اليوم، تغيرت وجهتي من طريق الفشل إلى طريق النجاح والإنجاز، وبدأت رحلتي في اكتساب العلم والمعرفة. وها أنا أقف اليوم بين أيديكم، مفتخرًا بما حققته، ومدركا بأنه متى ما توفرت الإرادة الصادقة والرغبة الجادة بالنجاح، فما من شيء يستطيع أن يقف عقبة في طريق تحقيق ذلك.

وعندما أعيد النظر في مسيرتي الجامعية وما رافقها من إخفاق ونجاح، أدرك بأن النجاح لم يكن سهلا، ولم يأتي من فراغ، بل كان نتيجة لجهد شاق وعمل دؤوب؛ كان نتيجة للالتزام والجدية، والمواظبة والاهتمام بالتحصيل العلمي، بالإضافة الى استغلال جميع الفرص التي تتيحها الجامعة من دورات وندوات وعمل تطوعي. كل هذه الأمور كان لها عظيم الأثر في التغير الإيجابي الذي طرأ على مسيرتي الجامعية.

إخواني الخريجين،

لقد انقضت الأيام و السنين،و كأننا بالأمس بدأنا، واليوم نصل إلى ختام مسيرتنا الجامعية، والتي لم يتبقى لنا منها إلا رصيدًا هائلا من الذكريات الجميلة والتجارب الرائعة، والتي اكتسبناها وعايشناها على مدى سنوات دراستنا، وبالنسبة لي فإن أهم ذكرى ستظل محفورة في داخلي هي ما أنظر إليه الآن، هذا البحر من الوجوه الطموحة، والتي تسلحت بالعلم والمعرفة وتنتظر الفرصة لرد الجميل لمجتمعها.

إخواني الخريجين،

لقد وصلنا إلى اليوم المنتظر، يوم الحصاد، تعبنا و بذلنا قصارى جهدنا، واليوم نجني حصاد أيدينا فأبارك لكل الخريجين الذين شقوا طريق النضال والتحدي والصمود شوقا إلى النجاح الباهر، وحملوا بين جنباتهم نفسا عظيمة ذات عزيمة صادقة دفعتهم إلى قطف نجوم الآمال من سماء المجد نجمًا نجمًا، متسلحين بسيف الإيمان القوي بالله وبدرع الإرادة العظيمة واضعين نصب أعينهم هدفا ساميًا وهو خدمة الوطن المعطاء بكل ما يملكون من قدرات فذة.

إخواني الخريجين،

هنيئا لنا تخرجنا، ومهما قلت من حروف وكلمات فإنها ستظل عاجزة عن التعبير بمدى فرحتنا بهذا اليوم، وفي الختام تقبلوا أصدق التهاني والتبريكات.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

4.3.4.6. المحور الرابع/ النشاط التدريبي الثالث على ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: "قد يُكتفي بالمسمّى الذي تتخذه بعض الشركات والمؤسسات والمنظمات لتحديد اختصاصاتها والحكم على مدى مصداقيتها، في حين أن أغلب هذه المؤسسات والشركات ناهيك عن المنظمات الدولية تسعى إلى التعريف بنفسها وإعلان رؤيتها ورسالتها وأهدافها والقيم التي تتخذها أساسًا لنشاطها، كما قد تعلن طبيعة عملها ومصادر تمويلها وتحدّد مسؤولياتها بدقة؛ وذلك انطلاقًا من مبدأ الشفافية والحماية القانونية اللازمين لكسب ثقة المؤسسات الأخرى ذات الصلة بل والمجتمع الذي تعمل فيه أيضًا؛ إلا أن تلك التعاريف التي تنشرها المنظمات والمؤسسات قد تتضمن افتراضات تستوجب التعرّف عليها لإدراك طبيعتها وفهم الأسس التي انطلقت منها. ويتضمن هذا النشاط نصًا لما نشرته منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) للتعريف بنفسها تحت عنوان "من نحن" على المتدرّبين قراءته والتعرّف على الافتراضات الواردة فيه.

اتباعًا لنفس الاستراتيجية التي اعتمدتها هذه الجلسة يوزع النص على كل متدرّب ويطلب من الجميع القراءة في صمت والتعرّف على الافتراضات الواردة في النص على أن تؤكدها أدلة من النص في مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش الافتراضات التي تعرّف عليها كل عضو وتلخصها في افتراضات تمثّل مشاركة المجموعة ككل حيث يُطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، ثم يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض ما توصلت إليه من افتراضات مدعومة بأدلة من النص ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم مدى صحة ورود هذه الافتراضات ومدى قوة أدلتها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، يشجع المشاركات الجيدة ويشيد بأفضل الاستنتاجات التي تم التوصل إليها.

النشاط التدريبي الثالث للجلسة الرابعة

من نحن؟

اليونيسف هي القوة المحركة التي تساعد في بناء عالم تتحقق فيه حقوق كل طفل. ولدينا السلطة العالمية للتأثير على صناع القرار، وتشكيلة متنوعة من الشركاء على المستوى الجماهيري لتحويل أحدث الأفكار المبتكرة إلى واقع، الأمر الذى يجعلنا منظمة فريدة وسط المنظمات العالمية، والهيئات العاملة مع الشباب. إننا نؤمن بأن تنشئة الأطفال ورعايتهم تمثل حجر الزاوية في تقدم البشرية. وقد تم إنشاء اليونيسف واضعة هذا الهدف نصب أعينها ـ أن تعمل مع الآخرين للتغلب على العقبات التي يضعها الفقر، والعنف، والمرض، والتمييز في طريق الطفل. وتؤمن بأننا نستطيع معاً المضي قدما بقضية الإنسانية للأمام.

ونحن ننادى بالإجراءات التي توفر للأطفال أفضل استهلال للحياة، لأن الرعاية الملائمة في الصغر تشكل أقوى أساس لمستقبل الفرد. إننا نعمل على النهوض بتعليم البنات ـ لضمان استكمالهن مرحلة التعليم الابتدائي كحد أدنى ـ لأن ذلك يفيد الأطفال كلهم، بنين كانوا أم بنات. فالبنات اللاتي يتعلمن يكبرن ليصبحن مفكرات ومواطنات ، وأمهات أفضل لأطفالهن. إننا نعمل على تحصين كل الأطفال ضد أمراض الطفولة العامة، وأن تتوافر لهم التغذية الجيدة، لأنه من الخطأ في حق الطفل أن يعاني من مرض يمكن الوقاية منه أو يموت بسببه.

إننا نعمل على منع انتشار فيروس نقص المناعة البشرية المكتسب/ الإيدز في أوساط الشباب لأنه من الصواب أن نبعدهم عن الضرر وأن نمكنهم من حماية الآخرين. إننا نساعد الأطفال والأسر المصابة بفيروس نقص المناعة البشرية المكتسب/ الإيدز ليمارسوا حياتهم في كرامة. إننا نشرك الجميع في خلق البيئات اللازمة لحماية الأطفال. ونحن هناك لنخفف الآلام في حالات الطوارئ، وحيثما يتعرض الأطفال للخطر، لأنه ينبغي ألا يتعرض أي طفل للعنف، أو سوء المعاملة، أو الاستغلال.

وتلتزم اليونيسف باتفاقية حقوق الطفل. ونحن نعمل على ضمان المساواة لأولئك الذين يعانون من التمييز، خاصة البنات والنساء. إننا نعمل من أجل تحقيق أهداف الألفية الإنمائية ومن أجل التقدم الذى وعد به ميثاق الأمم المتحدة. إننا نجاهد من أجل السلام والأمن. إننا نعمل على جعل الجميع خاضعين للمساءلة عن الوعود التي وُعد بها الأطفال. إننا جزء من الحركة العالمية من أجل الأطفال ـ وهي تحالف واسع النطاق مكرس لتحسين حياة كل طفل. ونحن نشجع من خلال هذه الحركة، ومناسبات مثل الدورة الخاصة للأمم المتحدة بشأن الأطفال، والشباب على إعلان رأيهم جهارا والمشاركة في القرارات التي تمس حياتهم. إننا أكثر من سبعة آلاف شخص يعملون في 155 بلد في سائر أنحاء العالم.......

نحن اليونيسف، منظمة الأمم المتحدة للطفولة.

5.3.4.6. المحور الخامس/ الخاتمة

يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لأهم ما تم تناوله خلال هذه الجلسة، ثم يوزّع على كل متدرّب نسخة من النشاط التكميلي الذي يتمثل في وجهة نظر بعنوان "التعليم ليس الحل" نشرتها صحيفة "التقرير" في (6- يناير- 2015م) للكاتب محمد الشهراني، (عنوان النص يمثل إثارة قد يختلف معها أغلب المتدرّبين؛ لكن باعتبارها نشاطًا تكميليًا يستوجب قراءة محتواه كاملا والتعرّف على الافتراضات الواردة فيه؛ فإن ذلك قد يكسبهم مهارة عدم إهمال الاطلاع على وجهات النظر الأخرى التي ربما يثبت أنها صحيحة). وفي إطار ذلك يُطلب من المتدرّبين تدوين أكبر عدد من الافتراضات الصحيحة التي تضمنتها وجهة النظر، مع حث المتدرّبين على أن

يكون أداؤهم مميزًا بعد اكتمال التدريب على ممارسة مهارة التعرّف على الافتراضات؛ وذلك تحقيقًا لأهداف هذه الجلسة. وبتذكير المتدرّبين بموعد الجلسة القادمة تنتهي الجلسة الرابعة.

النشاط التكميلي للجلسة الرابعة

وجهة نظر بعنوان "التعليم ليس الحل"

لطالما رأيت أنه من السذاجة أن يُدعى أن التعليم أساس نجاح الدولة: "التعليم هو مفتاح الإصلاح، أصلح التعليم يصلح المجتمع". هذه الفكرة المتداولة -كغيرها من الأفكار المنتشرة بسبب بساطتها- نقلت من شخص إلى شخص من دون أن يبذل عليها أي شغل ذهني، فقط تردد دون أن يتساءل أحد عن حقيقتها.

من هذا المنطلق أود أن أقترح نظرة أخرى للحل الأساسي الحقيقي، و ذلك من خلال إثبات أن وجود آلية صنع قرار متطورة وفتح المناصب العليا للكفاءات هي المفاتيح التي حقًا تؤدي إلى ازدهار البلد وإصلاحه، لا زيادة مستوى التعليم إلى درجات أعلى مما نحتاجها.

الآن، لنبدأ تحليلنا بالتفكير عن فائدة التعليم في النطاق التاريخي. هل كان انتشار التعليم العام هو سبب نهضة الدول العظمى؟

حين نتعمق في تاريخ الدول المتقدمة، هل نرى أن بداية تقدم هذه الدول يتصادف مع تحسين التعليم المعطى للعامة؟ في معظم هذه الدول لم يكن هنالك أي تعليم عام مكثف في بداية صعودها، وإن وجد لم يكن بجودة عالية.

لننظر مثلا إلى صعود الإمبراطورية البريطانية، حيث غالبية الشعب لم يكن متعلمًا حين بدأ صعودها إلى منصة الدول العظمى. حيث تقدمت بعد عدة حروب أهلية أدت إلى تركيب سياسي جديد أعطى قوة وصلاحيات أكثر للبرلمان، هذه التغيرات تسببت بتكوين آلية صنع قرار جديدة استطاعت بريطانيا من خلالها أن تنتج و تنفذ القرارات التي أدت إلى مجدها، في نفس الوقت الذي بدأ فيه تكوين هذه الآلية الجديدة بدأ أيضًا منهج حكومي جديد مبني على أن المناصب الحكومية لا يشغلها سوى الكفاءات، حيث أصبحت المراتب العليا تنال فقط بمن هم أكثر كفاءة. هذا الأمر بذاته يعد من أهم أسباب نجاح الدولة. من الواضح إن التعليم لم يكن السبب الأولي والجوهري لصعود الأمة البريطانية.

مثال آخر وأقوى يأتي لنا من الشرق على شكل التاريخ الصيني. خلال القرن التاسع عشر كانت الصين تحت حكم عائلة الكوْين. خلال مسار هذه الدولة كان التعليم ركنًا من أركان المجتمع، لكنها بالرغم من ذلك أصبحت دولة ضعيفة و متدمرة لا تكاد أن تؤكل شعبها بعد أن شاع التعليم في جميع أنحاء البلد. ذلك كان بسبب ضعف آلية صنع القرار الذي لم يستغل هذا التعليم للأغراض المناسبة، و بالتالي أدى إلى ضعف الصين عسكريًا ودوليًا. لننظر الآن إلى تاريخ الصين الحديث أثناء السبعينات: بالرغم من أن الزعيم ماو بدأ بكسر مؤسسات التعليم من خلال تنفيذه للثورة الحضارية -التي تسببت بحرق الآلاف من كتب العامة- صعدت الصين بإصرار إلى مراتب أهم الدول عالميًا وأكثرها تطورًا....

يتبع في الصفحة التالية

تابع- النشاط التكميلي للجلسة الرابعة

إذا تعمقنا في تاريخ الصين الحديث سنرى أن النقطة التي عندها بدأ سمو الدولة كانت عندما مات القائد ماو واستلم الحكم ديين زاوكن. بعدما استلم زاوكن القيادة، قام بتغيير التركيب الأساسي لجهاز الحكم، حيث تحول الحكم من دكتاتوري مطلق إلى نوع من أنواع الحكم الجماعي المبني على الشورى. بذلك تحولت آلية صنع القرار من تفكير فرد واحد إلى مناقشات ودراسات عدة أشخاص تضمن بذلك جودة أعلى من إنتاج القرارات. أصبحت هذه الآلية جماعية الطبع لدرجة عالية حتى بدأ البعض بتسمية الحزب الشيوعي حزبًا ديمقراطيًا، حيث لا يتم أي قرار حتى يصوت عليه أعضاء اللجنة المختصة بالقرار. بذلك مسحت جميع بقايا الدكتاتورية، حيث أصبح القادة مسؤولين أمام الحزب بجميع قرارتهم، وتصادف هذه التغيرات ارتفاع مقام الصين بين الأمم العالمية. حقًا يصعب على أحد ربط هذا التقدم بزيادة جودة التعليم، حيث الشلل المعرفي الذي أتت به الثورة الحضارية كان لازال قائمًا أثناء العلو. ولا ينسى أن معظم النشاط الاقتصادي الذي تسبب بازدهار الصين أتى من أعمال لا تحتاج لشهادات تعليم.

بعدما حللنا الأمر من منظور تاريخي، لننتقل إلى منظور افتراضي لنوضح دور التعليم العام بشكل أفضل. الآن، لنبني نموذجًا افتراضيًا لبلد مشابه للبلدان المقصودة. في هذه الدول الافتراضية، مستوى التعليم العام الحالي متوسط الجودة، أيضًا في هذه الدول تسيطر طبقة حاكمة صغيرة على جميع الأجهزة الحكومية والاقتصادية، وهذه الطبقة نادرًا ما تتيح لأحد من العامة أن يشغل منصب عالي.

الآن لنفترض أنه ازداد مستوى التعليم في هذه الدولة الافتراضية، ماذا سيحدث للمشاكل التي تعم المجتمع؟ صحيح سيزداد مستوى التعليم لمعظم الشعب، لكن ببقاء سيطرة الأقلية التي لا تتسم بالكفاءة والتأهيل على المناصب الحكومية، وبقاء معظم الاقتصاد مرتبط بالقطاع العام، أليس من البديهي أن يكون تأثير هؤلاء المتعلمين تأثيرًا ضعيفًا يؤول إلى الصفر؟ أليس أيضًا من البديهي أن نخبة هؤلاء المتعلمين سيهاجرون إلى بلدان أخرى لكي يستغلوا مواهبهم المكتسبة، حيث أصبحت تلك المواهب عقيمة في بلد يحصر فيه المناصب العليا لأقلية لا تقبل دخول أحد إليها؟ أليس هذا ما نراه حاليًا من هجرة مواهب دول كمصر إلى دبي وأمريكا؟ ما فائدة التعليم عالي الجودة إذا لا يستطيع هؤلاء المثقفون أن يبذلوا رأسمالهم العلمي بمحل يتيح لهم التأثير؟ لكي ينجح بلد، لابد أن يعطي كفاءة مجتمعه مراتب عالية لكي يتم تسخير علمهم المكتسب. لذلك أي ازدياد لمستوى التعليم إلى درجات عالية مع بقاء سياسة انغلاقية بالنسبة للمناصب المهمة سيبطل تأثير ارتفاع مستوى جودة التعليم. لذلك يستحيل أن يكون التعليم هو الحل الأساسي الجوهري.

في الأصل، السابق جميعه مبني على افتراض أننا بحاجة إلى تحسين التعليم الحالي لكي نحصل على الكفاءة القادرة على إحداث تغير، و هذا برأيي افتراض خاطئ. الكفاءة ليست مرتبطة جوهريًا بالتعليم، حيث القرارات الصائبة لا تحتاج إلى درجات خارقة من العلم لكي تنتج. إذا تم وضع آلية صنع قرار جلي في بلد معين (حتى وإن كان مستوى تعليم العامة فيه منخفضًا) فإن هذه الدولة ستتفوق على بلد مليء بالمتعلمين ولكن مصاب بآلية صنع القرار ابتدائية. وحتى وإن كانت الكفاءة المطلوبة تحتاج إلى درجة عالية من التعليم، فإن لدينا عشائر كاملة حاصلين على تعليم عالمي لا يضاهى، فإن لم نستغل هؤلاء فليس هناك فائدة حقيقية بازدياد أعدادهم فقط.

لا أحد ينكر أن التعليم له فائدة لأي بلد، لكن فائدته بحجم فأر حين نقارنه بفائدة آلية صنع قرار متطورة. وكما أظهر لنا التاريخ، أي ازدياد في مستوى التعليم لا يرافقه فتح للمناصب ذوات تأثير لا ينتج سوى هجرة مواهب، من هذا المنطلق يوضح سذاجة رؤية التعليم كالمفتاح السحري الذي يفتح لنا أبواب الازدهار والتفوق.

أخيرًا، آمل أن قد وفقت في إلقاء الضوء على موضوع التعليم وما أراه من حدود لفوائده. ...

الكاتب

5.6. الجلسة الخامسة/ مهارة التفسير

تخصص هذه الجلسة للمهارة الثانية من مهارات التفكير الناقد التي يهدف هذا البرنامج إلى تنميتها؛ حيث تتناول التعريف بمهارة "التفسير" ومهاراتها الفرعية، وتوضيح دور كل مهارة فرعية في إتقان مهارة التفسير، ويتم ذلك من خلال ممارسة المتدرّبين للأنشطة بإشراف المدرّب.

1.9.3. **الأهداف السلوكية للجلسة الخامسة:** بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يعرّف مهارة التفسير.

ب. يحدّد المهارات الفرعية لمهارة التفسير.

ج. يوضح الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة التفسير.

2.5.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يقسّم المتدرّبون إلى مجموعات ثلاثية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب محتوى محاور الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والمناقشة، والعصف الذهني، والأسئلة والتعلم التعاوني)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، مذكرات تتضمن المحتوى النظري لمحاور الجلسة، أوراق النشاط التكميلي).

3.5.6. محتوى الجلسة الخامسة

التزامًا بأساس التعليم الصريح المباشر لمهارات التفكير الناقد؛ يقدم المدرّب خلال هذه الجلسة أهم المعلومات الأساسية اللازمة لتكوين إطار معرفي عن مهارة التفسير، وتُقسّم الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما هي مبيّنة في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية الخامسة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	تعريف مهارة التفسير	المهارات الفرعية لمهارة التفسير	الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة التفسير	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	40 د	30 د	20 د	15 د

1.3.5.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في: استنباط معلومات وتفاصيل من نص مقال بعنوان"معلومات مغلوطة عن تناول الحليب" حيث يتم تقييم المشاركات وتعزيز الجيدة منها، وتدوين أبرز النقاط التي أفرزها النقاش بخصوص النشاط التكميلي، وبعد أن يذكّر المدرّب بأبرز الموضوعات التي تناولتها الجلسات السابقة، يستكمل عرض محاور الجلسة كما يلي:

2.3.5.6. المحور الثاني/ تعريف مهارة التفسير

يمهّد المدرّب لهذا المحور بتذكير المتدرّبين بأن مهارة التفسير هي إحدى المهارات الرئيسة للتفكير الناقد، ثم يطلب منهم أن يقترحوا تعريفًا لها، في ضوء معرفتهم بطبيعة المهارات السابقة. وبعد مناقشة التعريفات المقترحة من المجموعات وتشجيع المحاولات الجيدة، يحدّد أفضل تعريف ويشيد به؛ لإثارة عامل التنافس بين المجموعات، ثم يعرض تعريف مهارة التفسير وفقاً لما ورد في (Watson-Glaser, 2012) كما يلي:

مهارة التفسير

هي مهارة الفرد في تحديد الأدلة ومدى ملاءمة مبررات النتائج والتعميمات استنادًا إلى البيانات المعطاة.

يشرح المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ويبين أن مهارة التفسير تقوم على وعي الفرد بمحصلة خبراته وتجاربه والمواقف والأحداث التي مر بها، وقدرته على التعبير عنها في إطار الضوابط والقوانين والمعايير السائدة في مجاله، وبعد ذلك يشرع المدرّب في توزيع بطاقات التدريب التي تتضمن المثال رقم (1).

المثال رقم (1)

مقدّمة "أظهرت دراسة لنمو المفردات اللغوية عند الأطفال –من ثمانية أشهر إلى ست سنوات– أن مقدار المفردات التي يتكلمها الطفل يزداد من الصفر في عمر ثمانية أشهر إلى 2562 كلمة بعمر ست سنوات".

- **تفيد الدراسة بأنه: لم يتكلم أي طفل في عمر الستة أشهر.**

√ **حدّد مدى وجود مبررات كافية لهذه النتيجة في ضوء مقدمة المثال.**

ويطلب من كل مجموعة أن تناقش المثال وتتأكد من مدى وجود مبررات كافية للنتيجة المستخلصة من البيانات المعطاة في مقدمة المثال، ثم تناقش مشاركة كل مجموعة في ضوء تعريف مهارة التفسير، ويقيّم المدرّب مدى فهم المتدرّبين لمعنى هذه المهارة. بعد مناقشة تعريف مهارة التفسير، يعمل المدرّب على التأكد من فهم المتدربين لمعنى مهارة التفسير حيث يطلب من كل مجموعة تحديد التفسير الصحيح من التفسيرات التي يتضمنها المثال رقم (2) في ضوء مقدمته، يُشرف المدرّب على تحديد المتدرّبين للتفسيرات الصحيحة في ضوء كفاية الأدلة وفقا لما ورد في مقدمة المثال، ثم يحث كل مجموعة على المشاركة في إبداء تفسيرات أخرى ويطلب من المجموعات الأخرى مناقشتها، وتقييم أدلتها ومع استمرار مناقشة مشاركة كل المجموعات يدوّن المدرّب المشاركات المميزة، وبعد أن يتأكد من استيعاب المتدرّبين للمقصود من المهارة؛ يقود النقاش ويوجّهه حتى يبرز أهمية تنميتها.

المثال رقم (2)

عندما تم إنشاء شركة الفولاذ الأمريكية عام 1902 كانت أضخم شركة عرفتها أمريكا حتى ذلك الوقت. وكانت تنتج ضعف كمية الفولاذ الذي كان ينتجه كل منافسيها، واليوم تنتج شركة الفولاذ الأمريكية حوالي 20% من الفولاذ المنتج في أمريكا.

التفسيرات المقترحة:

- **في عام 1902م لم تكن تنتج شركة الفولاذ الأمريكية أقل من 66% من المنتج المحلي الكلي للفولاذ.**
- **اليوم ينتج المنافسون المحليون أكثر من ثلاثة أضعاف الفولاذ الذي تنتجه شركة الفولاذ الأمريكية.**
- **تنتج الآن شركة الفولاذ الأمريكية فولاذاً أقل مما كانت تنتجه في عام 1902م.**

√ **حدّد مدى كفاية أدلة التفسيرات في ضوء المقدمة.**

√ **أضف تفسيرات أخرى وفقًا لما ورد في المقدّمة.**

3.3.5.6. المحور الثالث/ المهارات الفرعية لمهارة التفسير

بعد تأكد المدرّب من فهم المتدرّبين لمهارة التفسير، يمهّد لهذا المحور بتنبيههم إلى أن مهارة التفسير مركبة من عدة مهارات فرعية كما سبقت الإشارة إلى مهارات التفكير الناقد التي سبق التدريب على ممارستها خلال الجلسات السابقة، ويسألهم إن كان بإمكانهم تحديدها، ثم بعد

الاستماع إلى مشاركات المتدرّبين وتوجيهها يشرع المدرّب في توضيح أبرز المهارات الفرعية لمهارة التفسير كما يلي:

أولًا/ مهارة التصنيف: وتعني مهارة الفرد في تجميع العناصر أو الوحدات إلى فئات أو مجموعات وفقًا لخصائص مشتركة محدّدة.

يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (3)

المثال رقم (3)

تتضرر النباتات والحيوانات والإنسان بالتلوث والأمراض التي تسبب بها سباق التسلح الكيميائي والبيولوجي ومن ثم النووي بين روسيا وأمريكا والصين.

- **تأمل العبارة وحاول تصنيف ما ورد بها.**

يطلب المدرّب من كل مجموعة أن تعرض التصنيفات التي توصلت إليها مع ذكر الخصائص المشتركة بين وحدات كل فئة، ثم يناقشها مع تشجيع المشاركات الجيدة وتدوينهاعلى السبورة، ثم يحث المتدرّبين على اقتراح المهارة التالية التي يمكن أن تمثل مهارة فرعية لمهارة التفسير. يستمع المدرّب إلى اقتراحات المتدرّبين بشأن المهارة التالية دون أن يعلّق على مدى صحتها (عصف ذهني) ثم يقود الحوار ويوجّهه حتى يصل إلى المهارة التالية.

ثانيًا/ مهارة فهم دلالة الرموز والمعاني: هي مهارة الفرد في إدراك معنى الرموز والتعبيرات اللغوية، بالإضافة إلى ملامح المتكلم ونبرة صوته والمضمون العاطفي لانفعالاته.

المثال رقم (4)

فيما يلي حوار بين أب وابنه:

الابن: صباح الخير يا والدي. الأب: أهلًا.

الابن: لقد اشتقت للحديث معك يا أبي. الأب: ماذا تريد؟

الابن: لا شيء، يبدو أنك مشغول.

الأب: أين كنت البارحة؟ لم تعد حتى منتصف الليل، وأنت تعلم أنني لا أحب أن يخرج أحدكم ليلًا، ثم إنها ليست أول مرة تتأخر فيها؛ فقد علمت أنك كررتها أكثر من ثلاث مرات أثناء سفري لأداء العمرة.

- **وظّف مهارة فهم دلالة الرموز والمعاني لإدراك مضمون مجريات الحوار والتعبيرات اللغوية التي صدرت عن كل من الأب والابن.**

وبعد مناقشة هذا التعريف مع المتدرّبين يوضحه في ضوء المثال رقم (4). حيث يشرف المدرّب على توجيه ومناقشة المشاركات التي يعرضها المتدرّبون، وبعد التأكد من فهم المتدرّبين لهذه المهارة، يطلب منهم اقتراح مهارة فرعية أخرى لازمة لإتقان مهارة التفسير، وأثناء استماع المدرّب إلى اقتراحات المتدرّبين يقود الحوار ويوجّهه حتى يصل إلى المهارة التالية.

ثالثًا / مهارة التوضيح: تعني شرح المعنى المقصود بتغيير الصياغة أو بتوظيف أساليب تعبيرية أخرى أو أمثلة أو مخططات بغرض تسهيل الفهم. يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (5):

المثال رقم (5)

تمتاز ليبيا بموقع استراتيجي حيث تطل على البحر الأبيض المتوسط بساحل يبلغ حوالي ألفي كيلو متر ولها حدود مشتركة مع ست دول أفريقية حيث تحدها من الشرق مصر والسودان وتحدها من الغرب تونس والجزائر أما من الجنوب فتحدها تشاد والنيجر.

- **وضح النص مستخدمًا صياغة أخرى، ومخططًا توضيحيًا.**

ينظم المدرّب مشاركة المجموعات ويوجّهها ويشيد بالمشاركات الجيدة، ثم ينبّه المتدرّبين إلى تكامل المهارات الفرعية لمهارة التفسير وينتقل إلى المحور التالي.

4.3.5.6. المحور الرابع/ الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة التفسير: يمهّد المدرّب لهذا المحور بإثارة التساؤل حول إمكانية الاستغناء عن إحدى المهارات الفرعية التي تمّت مناقشتها خلال المحور السابق، وبمناقشة ذلك مع المتدرّبين يوجّه الحوار حتى يستخلص إمكانية تحديد مهارة التفسير في ضوء مهاراتها الفرعية بأنها: "مهارة الفرد في تصنيف جزئيات ما ورد في النص وفهم دلالات رموزه وتوضيحه بهدف تسهيل فهمه وإدراكه".
وفي إطار تأكيد التكامل بين المهارات الفرعية لمهارة التفسير يعرض المدرّب المثال رقم (6) الذي يتمثل في تقرير بعنوان "طائرة صينية تحلّق بوقود زيت الطعام" نشرته صحيفة "أخبار البيئة" بتاريخ 21/مارس/2015م. ويطلب من المتدرّبين توظيف المهارات الفرعية الثلاث لتفسير التقرير، وبعد أن يناقش المدرّب مشاركة كل مجموعة ويشجع الجيدة منها؛ ينبّه المتدرّبين إلى أهمية التكامل بين المهارات الثلاث في إتقان مهارة التفسير.

المثال رقم (6)

قامت شركة الطيران الصينية «هانيان»، اليوم السبت الموافق 21 مارس 2015م، بتسيير أول رحلة طيران تجارية تستخدم «زيت الطعام» كوقود عوضاً عن مصادر الطاقة التقليدية، في تطور يستهدف تشجيع الاستدامة البيئية وخفض معدلات التلوث. وانطلقت الرحلة من مطار «شنغهاي» لتصل إلى العاصمة الصينية «بكين» بعد أن قطعت مسافة تَّقدر بنحو 1250 كيلومتر فيما كان خزان وقود الطائرة «بوينج 737» مُمتلئاً بالوقود الحيوي المُستخرج من مُخلفات زيت الطعام، والذي تم تصنيعه وتكريره بواسطة شركة الطاقة العملاقة «سينوبك»، وفقًا لبيان صادر من شركة صناعة الطائرات الأمريكية «بوينج».

تم جمع الوقود الحيوي من مخلفات المطاعم في الصين، ثم قامت الشركة المتخصصة في تزويد الطائرات بالوقود بمزجه بنسبة 50 إلى 50 بالوقود التقليدي «النفط» المُستخدم كمصدر طاقة للمحركات، لتحلق الطائرة «دون أي مشاكل»، حسب بيان شركة «بوينج» الذي أشار إلى انتهاء الرحلة «بسلام»، الأمر الذي يفتح أفاقًا جديدة لاستخدام مخلفات زيوت الطهي كمصادر للطاقة البديلة.

وكانت شركة «سينوبك»، المُنتجة للوقود الجديد، قد تعرضت لانتقادات حادة، في فيلم وثائقي عن البيئة في الصين، بسبب سياساتها «المُدمرة» ومستويات التلوث المُرتفعة في منتجاتها، وهو ما دعاها لإصدار بيان تؤكد فيه التزامها الجاد بالمُضي قُدما في ابتكار أساليب علمية وتكنولوجية تُعزز من وسائل التنمية الخضراء وتُخفض الانبعاثات الكربونية المُسببة للعديد من الكوارث البيئية. وجُرب الوقود الحيوي المُستخرج من «الذرة» في رحلات الطيران قبل عامين من الآن، عند أقلعت رحلة من العاصمة الكندية «أوتاوا» قاطعة مسافة قدرها 500 كيلومتر، لتبدأ بعدها الشركة الاسترالية «كانتاس للطيران» في استخدام نفس النوع من الوقود في الرحلات التجارية، إلا أن الصين هي الدولة الأولى التي استخدمت مُخلفات «زيت الطعام» كوقود للطائرات.

5.3.5.6. المحور الخامس/ الخاتمة

يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لمحاورها، ثم يوزع على المتدرّبين المحتوى النظري الخاص بها، ويكلفهم بالنشاط التكميلي الذي يتمثل في "الأحكام المتعلقة بالامتحانات في لائحة الدراسة والامتحانات بكلية التربية"، حيث توزع نسخة من النشاط على كل متدرّب ويطلب منه أن يوظف ما استفاده من هذه الجلسة في تفسير ما ورد به من أحكام. وبعد حث المتدرّبين

على أداء النشاط التكميلي وممارسة المهارة في حياتهم اليومية وأهميته لتحقيق أهداف هذه الجلسة يتم تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

النشاط التكميلي للجلسة الخامسة

- **تجري الأقسام العلمية امتحانات دورية ونصفية تحريرية وشفاهية. وتكون درجة أعمال السنة المحدّدة بـ(40 درجة) من الدرجة الكلية لكل مقرر، تقسم على النحو الآتي: 10 درجات للحضور، 10 درجات للنشاطات والمشاركة، 20 درجة للامتحان النصفي. ويجوز للأستاذ إجراء أكثر من امتحان، ومطالبة الطلاب بإعداد التقارير والملخصات وأوراق العمل والبحوث..**
- **يلزم الطالب بدخول الامتحانات في المواد كافة بالمرحلة الدراسية المقيد فيها، وإذا غاب يعد راسباً فيما غاب عنه، ويعطى درجة (صفر) في ذلك الامتحان.**
- **إذا غاب الطالب عن الامتحان النصفي يعطى درجة (صفر) في ذلك الامتحان إذا لم يقدم عذراً يقتنع بموضوعيته القسم العلمي.**
- **يشترط على الطالب لدخول الامتحان في كل مقرر أن يكون حاملاً بطاقة التعريف الجامعي ساري المفعول، ويحرم كل من يخالف ذلك دخول الامتحان.**
- **لا يجوز للطالب دخول قاعة الامتحانات بعد مضي نصف ساعة من بدء الامتحان، ولا يجوز للطالب الذي دخل قاعة الامتحان الخروج منها ألا بعد مضي نصف الوقت المحدّد للامتحان.**
- **تكون الامتحانات النهائية في الكلية من دورين (أول وثان) ويجوز للطلاب دخول الدور الثاني مهما كان عدد المواد التي رسب فيها.**
- **يجوز للطالب أن ينتقل من سنة إلى أخرى محملاً بمادة أو مادتين فقط، بشرط ألاّ تكون المادتان المحملتان أو إحداهما مرتبطة بإحدى مواد السنة المرحل إليها ومترتبة عنها.**
- **يعد الطالب راسباً في مرحلته إذا رسب في ثلاثة مواد فصاعدًا في الدور الثاني ويعيد السنة فقط في المواد التي رسب فيها.**

6.6. الجلسة السادسة/ أنشطة التدريب على مهارة التفسير

تتمثل محاور هذه الجلسة في أنشطة تدريبية مُختارة لتنمية مهارة التفسير؛ وذلك بهدف ممارسة المتدرّبين للمهارة في ضوء الأساس النظري الذي تضمنته الجلسة الخامسة.

1.6.6. الأهداف السلوكية للجلسة السادسة: بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يمارس مهارة التفسير على محتوى النشاط الأول والمواقف المشابهة له.

ب. يمارس مهارة التفسير على محتوى النشاط الثاني والمواقف المشابهة له.

ت. يمارس مهارة التفسير على محتوى النشاط الثالث والمواقف المشابهة له.

2.6.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يقسّم المتدرّبون إلى مجموعات ثلاثية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب طبيعة محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والتعلم التعاوني، والمناقشة)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show ، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، أوراق النشاط التكميلي الخاصة بالجلسة).

3.6.6. محتوى الجلسة السادسة

سعيًا لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي والتي تتمثل في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التدريب؛ يتضمن محتوى هذه الجلسة ثلاثة أنشطة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارة التفسير؛ حيث تُقسّم الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما هي مبيّنة في الجدول.

الجدول رقم (6)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية السادسة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	النشاط التدريبي الأول	النشاط التدريبي الثاني	النشاط التدريبي الثالث	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	30 د	30 د	30 د	15 د

1.3.6.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في: "أحكام في لائحة الدراسة والامتحانات بكلية التربية" ويقيم المشاركات ويعزز الجيدة منها، وبعد أن يذكّر بموضوعات الجلسات السابقة، يبين للمتدرّبين أن هذه الجلسة لا تتضمن معلومات نظرية إنما هي ممارسة لما اكتسبوه من الجلسة السابقة على أنشطة تدريبية مُختارة بهدف التدريب على ممارسة مهارة التفسير ومتطلبات إتقانها.

2.3.6.6. المحور الثاني/ النشاط التدريبي الأول على ممارسة مهارة التفسير

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: "تصدر أحيانًا تقارير عن منظمات دولية أو محلية متخصصة تتطلب من القارئ أن يفهمها ويفسرها ليدرك مضمونها؛ وفيما يلي نص لتقرير المخدرات العالمي لعام 2015م الذي نشره مركز أنباء الأمم المتحدة بتاريخ 2015/6/26م. بعد توزيع نص النشاط يطلب من كل متدرّب قراءة النص في صمت وتدوين أكبر عدد ممكن من التفسيرات التي يمكن الخروج بها من هذا النشاط خلال مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يُطلب من كل مجموعة أن تناقش التفسيرات التي توصل إليها كل عضو وتلخصها في تفسيرات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يُطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، وخلال النصف الثاني من الزمن المخصص لهذا المحور يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض مشاركتها مدعومة بالأدلة التي تؤكدها، ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم المشاركات التي يتم عرضها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، ويشجع المشاركات الجيدة، ثم يحفز المتدرّبين على الأداء بأفضل ما يمكن خلال المحاور التالية.

النشاط التدريبي الأول للجلسة السادسة

أظهر تقرير المخدرات العالمي لعام 2015 الذي صدر بتاريخ 2015/6/26م عن مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة أن معدل انتشار تعاطي المخدرات مستقر عالميا بينما تقلّ سبل الحصول على العلاج من الإدمان وفيروس نقص المناعة البشرية.

وتشير التقديرات إلى أن ما يقرب من 246 مليون شخص – ما يزيد قليلا على الخمسة في المائة من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 – 64 عاما على مستوى العالم – تعاطوا المخدرات غير المشروعة عام 2013، كما أن احتمال تعاطي الرجال للقنب والكوكايين والمواد الأمفيتامينية أكبر بثلاثة أضعاف من النساء، بينما النساء أكثر عرضة لإساءة استخدام أشباه الأفيون والمهدئات التي تصرف بوصفات طبية.

ويتضمن التقرير بيانات تم جمعها بالاشتراك مع برنامج الأمم المتحدة المشترك ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي – بشأن انتشار فيروس نقص المناعة البشرية بين متعاطي المخدرات بالحقن.

وأشار التقرير إلى أنه في بعض البلدان، تكون النساء اللاتي يتعاطين المخدرات بالحقن أكثر عرضة للإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية من الرجال وبإمكان معدلات انتشار هذا الفيروس أن تكون أعلى بين النساء اللواتي يتعاطين المخدرات بالحقن مقارنة بنظرائهن من الرجال.

وفي رسالته بهذه المناسبة قال الأمين العام بان كي مون: إن الاتفاقيات الدولية لمراقبة المخدرات تشكل الأساس لردّ فعلنا المشترك في مواجهة هذا التحدي. وأعلن عن اجتماع لقادة العالم في الأمم المتحدة في أيلول/سبتمبر لاعتماد خطة طموحة جديدة للتنمية المستدامة، تهدف إلى القضاء على الفقر المدقع وتوفير حياة كريمة للجميع.

"صحيح أنه ممكن تحقيق طموحنا هذا، ولكن علينا أن ننتبه إلى العقبات العديدة التي تعترضه، ومنها الضرر الفتّاك الذي يلحق بالمجتمع والفرد من جرّاء الاتجار بالمخدرات وتعاطيها".

وأضاف، "في إطار من الامتثال التام لمعايير وقواعد حقوق الإنسان، تنادي الأمم المتحدة بضبط متأنٍ لتوازن السياسة الدولية لمراقبة المخدرات. فيجب علينا أن ندرس البدائل الممكنة لتجريم وحبس مَنْ يتعاطون المخدرات، فالأحرى بأجهزة العدالة الجنائية أن تركّز جهودها على مَنْ يزوّدونهم بالمخدرات. ويجب أن نزيد من التركيز على الصحة العامة والوقاية والعلاج والرعاية، وعلى الاستراتيجيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية."

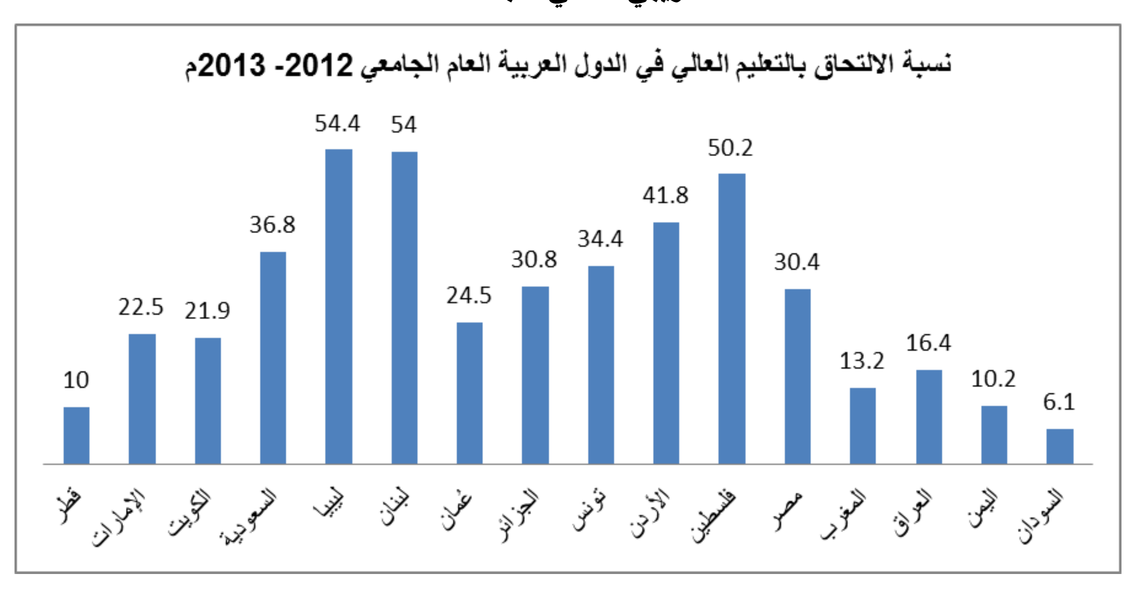
ودعا إلى العمل على إذكاء الوعي بقيمة اتّباع نهج متوازن إزاء هذه المشاكل استناداً إلى فكرة أنه من الممكن، بل ومن الحتمي، أن تشكل التنمية المستدامة حافزا للتغيير على كلّ هذه الجبهات. ■ ما التفسيرات التي يمكن الخروج بها من هذا التقرير؟

3.3.6.6. المحور الثالث/ النشاط التدريبي الثاني على ممارسة مهارة التفسير

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: تعتبر الرسوم البيانية مخططات توضيحية لبيانات عددية غالبًا، إلا أن بعض الرسوم البيانية تتطلب جهدًا لتوضيحها فضلًا عن تفسيرها. وفيما يلي رسم بياني يوضح النسبة المئوية لالتحاق الفئة العمرية (18 – 25)عامًا بالتعليم الجامعي في الدول العربية خلال العام الجامعي (2012–2013م)، حيث تصدّرت ليبيا جميع البلدان العربية بحلولها في الترتيب (42) عالميًا في نسبة الالتحاق بالتعليم الجامعي، حسب تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي سنة 2013م.

بعد توزيع النشاط على كل متدرّب يُطلب من الجميع تدوين التفسيرات التي يمكن التوصل إليها من الرسم البياني في مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش تفسيرات كل عضو وتلخصها في تفسيرات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق.

النشاط التدريبي الثاني للجلسة السادسة



ثم يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض مشاركتها ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم مدى صحتها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، ويشيد بالجيدة منها.

4.3.6.6. المحور الرابع/ النشاط التدريبي الثالث على ممارسة مهارة التفسير

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: في إطار تواصلنا مع من هم حولنا نتبادل رسائل متنوعة منها ملامح وجه ومنها انفعالات ومنها مسموع ومنها مقروء، إلا أن معظم هذه الرسائل قد تحمل معانٍ ورموز لا يفهمها إلا الطرف المعني بالرسالة، لذلك إذا اطلعنا على رسالة موجهة من شخص لآخر نحتاج إلى فك رموزها لتفسيرها وفهم محتواها، وفيما يلي نص رسالة أرسلتها طالبة إلى معلمتها؛ سنعمل معًا على محاولة تفسيرها في ضوء ممارسة مهارة التفسير ومهاراتها الفرعية، مع توظيف ما تم اكتسابه من التدريب على الأنشطة السابقة التي تضمنتها هذه الجلسة.

النشاط التدريبي الثالث للجلسة السادسة

رسالة أرسلتها الطالبة "أمل" إلى إحدى معلماتها

معلمتي:

بعد السلام عليكم و رحمة الله و بركاته..

أهديك هذه الأبيات..

ما قيمة المرء دون العلم والأدب – ما قيمة الروح دون الوعي واللينا

الفضل والشكر نهديـه معلمنا – فالشكر تقديرنا والفضل تحسينا

معلمتي: نقدّر جهدك وعطاءك ونحترمه.. لكن بعض اللمسات البسيطة تفضي الدرس روعة وفهما.. أبدعي .. تفنني .. غيري من أسلوبك.. حببي إلينا العلم والتعلم .. يسري لنا الفهم.. لا تبخلي علينا بابتساماتك .. ولا تحرمينا من نصحك وإرشادك .. كوني لنا كالأخت الكبرى أو الأم الرحيمة .. إذا أخطأنا فارشدينا.. وإذا أصبنا فاشكرينا .. وإذا نسينا فذكرينا .. ونحن لن ننساك بدعوة صالحة في ظهر الغيب.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الطالبة/ أمل

- **ما تفسيرك لنص هذه الرسالة؟**

بعد توزيع نص الرسالة يُطلب من كل متدرّب القراءة في صمت وتدوين أكبر عدد ممكن من التفسيرات التي يمكن الخروج بها من هذه الرسالة خلال مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يُطلب من كل مجموعة أن تناقش التفسيرات التي توصل إليها كل عضو وتلخصها في تفسيرات تمثّل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز

خمس دقائق، ثم يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض مشاركتها مدعومة بالأدلة التي تؤكدها، ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم المشاركات التي يتم عرضها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، ويشجع المشاركات الجيدة.

5.3.6.6. المحور الخامس/ الخاتمة

يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لأهم ما تم تناوله خلال الجلسة، ثم يوزّع على كل متدرّب نسخة من النشاط التكميلي الذي يتمثل في اقتباس من الصفحة (21) من كتاب "الإبداع العام والخاص" تأليف (ألكسندر روشكا) الذي تمت ترجمته إلى اللغة العربية عام 1989م من قِبل (غسّان عبد الحي أبو فخر) صدر عن "عالم المعرفة" ضمن سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت. ويطلب من المتدرّبين تدوين تفسيرهم للنص مع إرشادهم إلى إمكانية اطلاعهم على مراجع تتضمن ما ورد في النص بغرض زيادة فهمهم له، ومع حث المتدرّبين على أن يكون أداؤهم مميزًا بعد اكتمال التدريب على ممارسة مهارة التفسير وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة تنتهي الجلسة.

النشاط التكميلي للجلسة السادسة

يفسر "فرويد" الإبداع وفق مفهوم التسامي والإعلاء، أي أن الدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة الضوابط والضغوط الاجتماعية، ويوجه هذا الدافع بالتالي إلى دافعية مقبولة اجتماعيًا، ثم يتسامى نحو أهداف ومواضع ذات قيمة اجتماعية إيجابية.

وقد مال الممثلون المعاصرون لنظرية التحليل النفسي لهذا الاتجاه لتبديل مفهوم اللاوعي (اللاشعور) بمفهوم ما قبل الوعي أو ما قبل الشعور، ويحتل هذا المفهوم مكان الصدارة لدى "كوبيه"؛ فهو يؤكد أن العملية الإبداعية هي نتاج نشاط ما قبل الوعي "يمكن للاوعي أن يحرض ويحث، بينما يقوم الوعي بالتحسين والتقييم والنقد..." وهو لا ينفي دور الوعي في المرحلة النهائية للنتاجات الإبداعية، غير أنه يرى أن الهواجس في ما قبل الوعي هي التي تكثف التجارب وتكون أكثر مرونة وتتعاقب بسرعة أكبر مما هي عليه في الوعي، حيث إن اللعب الحر للعمليات التصورية تكون سابقة على الكلمات التي تملك الحد الأساسي في عملية الاتصال. ويشير"كوبيه" إلى أن عمليات اللاوعي تمنح ما قبل الوعي صلابة وتكوينًا، وتكفه بدرجة أكبر مما يفعل الوعي، وذلك بالارتباط العميق مع الصراعات وتضارب الدوافع. إن الإبداع يفترض حرية مؤقتة لا لما قبل الوعي (ما قبل الشعور) والعمليات اللاواعية (اللاشعورية)، بل للعمليات الواعية (الشعورية) أيضًا. إن هذه النقطة تشكل خطوة متقدمة بالقياس إلى نظرية فرويد، لكنها في الإطار العام تحتفظ بطابع مكثف لها.

- فسّر النص في ضوء إلمامك بالمهارات الفرعية لمهارة التفسير وممارستها.

ملحوظة/ "يمكنك الاطلاع على مراجع أخرى بهدف زيادة فهم محتوى هذا النص".

7.6. الجلسة السابعة/ مهارة تقويم الحجج

تخصص هذه الجلسة للمهارة الثالثة من مهارات التفكير الناقد التي يهدف هذا البرنامج إلى تنميتها؛ حيث تتناول التعريف بمهارة "تقويم الحجج" ومهاراتها الفرعية، وتوضيح دور كل مهارة فرعية في إتقان مهارة تقويم الحجج، ويتم ذلك من خلال ممارسة المتدرّبين للأنشطة التدريبية بإشراف المدرّب.

1.7.6. الأهداف السلوكية للجلسة: بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يعرّف مهارة تقويم الحجج.

ب. يحدّد المهارات الفرعية لمهارة تقويم الحجج.

ج. يوضح الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة تقويم الحجج.

2.7.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يقسّم المتدرّبون إلى مجموعات خماسية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب محتوى محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show ، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، مذكرات تتضمن المحتوى النظري لمحاور الجلسة، أوراق النشاط التكميلي).

3.7.6. محتوى الجلسة السابعة:

التزامًا بأساس التعليم الصريح المباشر لمهارات التفكير الناقد؛ يقدم المدرّب خلال هذه الجلسة أهم المعلومات الأساسية اللازمة لتكوين إطار معرفي عن مهارة تقويم الحجج ، وتُقسّم الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما هي مبيّنة في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية السابعة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	تعريف مهارة تقويم الحجج	المهارات الفرعية لمهارة تقويم الحجج	الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة تقويم الحجج	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	40 د	30 د	20 د	15 د

1.3.7.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في: تفسير نص مقتبس من كتاب "الإبداع العام والخاص"، ثم يتم تقييم المشاركات وتعزيز الجيدة منها، وتدوين أبرز النقاط التي أفرزها النقاش بخصوص النشاط التكميلي، وبعد أن يذكّر المدرّب بأبرز الموضوعات التي تناولتها الجلسات السابقة، يعرض محاور هذه الجلسة كما يلي:

2.3.7.6. المحور الثاني/ تعريف وأهمية مهارة تقويم الحجج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بتذكير المتدرّبين بأن مهارة تقويم الحجج هي إحدى المهارات الرئيسة الخمس للتفكير الناقد، ثم يطلب من كل مجموعة أن تقترح لها تعريفًا، في إطار معرفتهم بطبيعة المهارات السابقة. وبعد مناقشة التعريفات المقترحة من المجموعات وتشجيع المحاولات الجيدة، يحدّد أفضل تعريف ويشيد به؛ لإثارة عامل التنافس بين المجموعات، ثم يعرض تعريف مهارة تقويم الحجج وفقاً لما ورد في (Watson-Glaser, 2012) كما يلي:

مهارة تقويم الحجج

يقصد بها مهارة الفرد في تقويم قوة وملاءمة الحجج المتعلقة بالسؤال أو القضية المطروحة، في ضوء التمييز بين المصدر الأساسي والثانوي، الفرض والرأي والحقيقة والحكم.

يشرح المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ويبين أن مهارة تقويم الحجج تقوم على مهارة الفرد في التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والفروض والحقائق والآراء والأحكام، ويذكرهم بالفرق بين كل منها. ثم يشرع في توزيع نماذج التدريب التي تتضمن المثال رقم (1) ويطلب من كل مجموعة أن تناقش المثال وتحدّد مدى قوة حجج الإجابات المتاحة، ثم تناقش مشاركة كل مجموعة في ضوء تعريف مهارة تقويم الحجج.

المثال رقم (1)

سؤال/ هل يجب على جميع خريجي المرحلة الثانوية أن يلتحقوا بالجامعة؟

حدّد مدى قوة حجج الإجابات التالية في ضوء فهمك لتعريف مهارة تقويم الحجج:

- **نعم؛ لأن الجامعة تقدّم لهم فرصة لتعلم الأناشيد الرياضية.**
- **لا؛ لأن نسبة كبيرة من الشباب ليست لديهم القدرة الكافية ليتحصلوا على أية فائدة من التحاقهم بالجامعة.**
- **لا؛ لأن كثرة الدراسة تضر بشخصية الفرد.**

بعد مناقشة تعريف مهارة تقويم الحجج، يُطلب من كل مجموعة تحديد الإجابات الصحيحة في ضوء قوة حجتها وملاءمتها مع مقدمة المثال؛ وللتأكد من فهم المتدربين لمعنى مهارة تقويم الحجج يوزع عليهم المثال رقم (2):

المثال رقم (2)

المقدمة/ القضاء هو الفصل بين الناس في الخصومات حسمًا للتداعي وقطعًا للنزاع بالأحكام القانونية المعمول بها في الدولة؛ فهل يحكم القضاة بالعدل عندما يكون أحد المتخاصمين غنياً والآخر فقيراً؟

- **. لا، لأنه من المرجح أكثر أن يحلّ الأغنياء قضاياهم خارج المحكمة.**
- **. لا، فمعظم القضاة يتعاطفون مع الفقراء أكثر من الأغنياء و يؤثر تعاطفهم على نتائج حكمهم.**
- **. لا، لأنه بإمكان الأغنياء أن يستعينوا بمحامين أفضل من الفقراء مما يؤثر على سير القضية.**

√ **حدّد مدى قوة وملاءمة الإجابات مع ذكر الأسباب.**

ويشرف المدرّب على تحديد المتدرّبين للإجابات الصحيحة في ضوء قوة وملاءمة حجتها وفقا لما ورد في مقدمة المثال، ثم يحث كل مجموعة على المشاركة في إبداء إجابات أخرى مماثلة مدعومة بحججها، ويطلب من المجموعات الأخرى مناقشتها والحكم على مدى قوة أدلتها وملاءمتها للسؤال المطروح للنقاش، ومع استمرار مناقشة مشاركة كل المجموعات يدوّن المشاركات المميزة، وبعد أن يتأكد من استيعاب معنى المهارة ينتقل إلى المحور التالي:

3.3.7.6. المحور الثالث/ المهارات الفرعية لمهارة تقويم الحجج

بعد تأكد المدرّب من فهم المتدرّبين لمهارة تقويم الحجج، يمهّد لهذا المحور بتنبيه المتدرّبين إلى أن مهارة تقويم الحجج مركبة من عدة مهارات فرعية كما سبقت الإشارة إلى غيرها من مهارات

التفكير الناقد، ويسألهم إن كان بإمكانهم تحديدها، ثم بعد الاستماع إلى مشاركات المتدرّبين وتوجيهها يشرع المدرّب في توضيح أبرز المهارات الفرعية لمهارة تقويم الحجج كما يلي:
أولًا/ مهارة تقييم مصدر الحجة: وتعني مهارة الفرد في تقييم مصدر الحجة ونوعها من حيث هل مصدرها أساسي أم ثانوي، ومدى موثوقية هذا المصدر.

قد يكون مصدر الحجة كتابًا أو مجلة علمية أو صحيفة إخبارية أو موقعًا إلكترونيًا أو مُحاضرًا أو زميلًا أو صديقًا أو قريبًا...إلخ؛ لذلك قد تتفاوت نسبة المصداقية لكل منها، كما أن للشخص الذي يعرض الحجة تأثير في الحكم على مدى مصداقيتها؛ فحجة المختص أكثر إقناعًا من حجة غيره مثلًا. يعرض المدرّب التعريف ويوضّحه ويناقشه مع المتدرّبين في ضوء المثال رقم (3):

المثال رقم (3)

مقدّمة/ "العائد المادي لمهنة الطبيب أعلى من جميع المهن الأخرى"

مصدر العبارة هو:(طبيب – خبر في صحيفة – مختص في التوجيه المهني – مريض – مزارع – مجلة علمية – معلّم – عالم دين – منشور على صفحة فيس بوك – ممرض)

- **رتّب المصادر ما بين القوسين من الأعلى مصداقية إلى الأدنى مصداقية حسب وجهة نظرك.**

يطلب المدرّب من كل مجموعة أن ترتب المصادر حسب قوة مصداقيتها مع ذكر السبب، ثم يناقشها مع تشجيع المشاركات الجيدة وتدوينهاعلى السبورة، ثم يحث المتدرّبين على اقتراح المهارة التالية التي يمكن أن تمثّل مهارة فرعية لمهارة تقويم الحجج، ويستمع المدرّب إلى اقتراحات المتدرّبين بشأن المهارة التالية ثم يقود الحوار ويوجّهه حتى يصل إلى المهارة التالية.
ثانيًا/ مهارة تقييم الحجة: هي مهارة الفرد في تقييم نص الحجة المعروضة من حيث مدى علاقتها بالموضوع، وملاءمتها لطبيعة السؤال المطروح.

تحدث أحيانًا بعض المغالطات أثناء مناقشة القضايا؛ فقد تعرض الآراء على أنها حقائق وقد يُستدل بنصوص حقيقية في غير موضوعها وقد تعرض حجج قوية في جميع جوانبها إلا أن علاقتها بالقضية المطروحة للنقاش ضعيفة. يعرض المدرّب التعريف ويوضح معناه ثم يناقشه مع المتدرّبين في ضوء المثال رقم (4):

المثال رقم (4)

قال المدرّب: لماذا تأخرت يا أحمد عن موعد بداية الجلسة التدريبية؟ ألم تنتبه إلى أن تأخرك سيؤثر سلبًا على فهمك وأدائك خلال الجلسة وقد يمتد التأثير إلى الجلسات التي تليها؟

رد المتدرّب (أحمد) قائلًا: كل شيء بمشيئة الله تعالى (.........)، ومشاغل الحياة كثيرة ويصعب الانتهاء منها (.........)، في الحقيقة إذا كانت الجلسات في الفترة المسائية لكان أداؤنا أفضل (.........) لذلك أرى أن تتم إعادة النظر في توقيت الجلسات (........) فكل محاضراتنا في الفترة الصباحية (..........).

قال المدرّب: هذه أمور يمكننا نقاشها لاحقًا، لكن يا أحمد السؤال كان عن سبب تغيبك عن الجلسة التدريبية الماضية؟

رد أحمد قائلًا: في الحقيقة قد ذهبت للتسوّق، وأعتذر لذلك وأعدكم أنها لن تتكرر بإذن الله.

قال المدرّب: قبلنا اعتذارك يا أحمد وسأمنحك وقتًا إضافيًا بعد انتهاء الجلسة لتوضيح ما فاتك.

- **اقرأ الحوار وحدّد الحقائق والآراء والفروض والأحكام التي ذُكرت وقيّم مدى علاقة كل منها بالقضية المطروحة.**

يشرف المدرّب على توجيه ومناقشة المشاركات، ويشيد بالجيدة منها، وبعد التأكد من فهم المتدرّبين لهذه المهارة ينبّههم إلى تكامل المهارات الفرعية وينتقل إلى المحور التالي:

4.3.7.6. المحور الرابع/ الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة تقويم الحجج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بإثارة التساؤل حول الدور التكاملي الذي تمثله المهارتان الفرعيتان لمهارة تقويم الحجج التي تمّت مناقشتها خلال المحور السابق، وبمناقشة ذلك مع المتدرّبين يوجّه الحوار حتى يستخلص إمكانية تحديد مهارة تقويم الحجج في ضوء مهاراتها الفرعية بأنها: "مهارة الفرد في تقييم مصدر الحجة ومضمونها وعلاقتها بالقضية المطروحة".

وفي إطار تأكيد التكامل بين المهارات الفرعية يعرض المدرّب المثال رقم (5) الذي يتمثل في مناظرة بين العلم والعقل في شكل أبيات للشاعر عبد ربه سليمان القليوبي.

المثال رقم (5)

مناظرة بين العلم والعقل:

علم العليم وعقل العاقل اختلفا........... من منهما في الورى أحرز الشرفا

العلم قال أنا الذى قد حزت غايته .... والعقل قال أنا الرحمن بي عرفا

فأفصح العلم إفصاحًا وقال له .... بأيّنا الرحمن في تنزيله أتصفا؟

فعلم العقل أن العلم سيده .... فقبل العقل رأس العلم وانصرفا

- **مارس مهارة تقويم الحجج في ضوء تطبيق مهاراتها الفرعية.**

يطلب من المتدرّبين توظيف المهارات الفرعية في تقويم الحجج الواردة في الأبيات، ثم يناقش المدرّب مشاركة كل مجموعة ويشجع الجيدة منها، مع تنبيه المتدرّبين إلى ما يمكن أن يحدث من قصور في تقويم الحجج إذا لم توظف إحدى المهارتين الفرعيتين ويناقش ذلك مع المتدرّبين ويستمع إلى الملحوظات التي يبدونها ويوجّهها موضحًا أهمية التكامل بين المهارتين.

5.3.7.6.المحور الخامس/ الخاتمة:

يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لمحاورها، ثم يوزع المحتوى النظري الخاص بها على المتدرّبين، ويكلفهم بالنشاط التكميلي الذي يتمثل في مقال للكاتبة سارة خازم بعنوان: "المخدرات الرقمية ...خطر إدمان جديد" نشرته قناة العربية الفضائية على موقعها الإلكتروني بتاريخ 30 أكتوبر 2014م.

النشاط التكميلي للجلسة السابعة

دخل نوع جديد من المخدرات العالم العربي في الأعوام القليلة الماضية، وأدى إلى استنفار الجهات المعنية، حكومية كانت أم مدنية؛ وذلك لدرء خطره عن الشباب والمراهقين خصوصاً.

وتقوم المخدرات الرقمية أو Digital Drugs التي تنساب من الأذنين على شكل نغمات، لتصل إلى الدماغ وتؤثر على ذبذباته الطبيعية، وتُدخل متعاطيه إلى عالم آخر من الاسترخاء. وتتم تجارة هذا النوع من المخدرات عبر الإنترنت، وتأخذ منتجاته شكل ملفات صوتية (mp3) تحمل أولاً بشكل مجاني كعينة تجريبية، غالباً ما تحقق غرضها وتوقع المستمع إليها ضحية الإدمان. كذلك يوجد للمخدرات الرقمية قواعدها الخاصة، إذ ينصح بشراء كتاب توجيهات وهو عبارة عن 40 صفحة فيه جميع المعلومات عن هذا المخدر وطريقة تعاطيه، فبإمكان أي جرعة زائدة أن تفتك بدماغ المستمع. كما يجب على المتعاطي أن يجلس في غرفة خافتة الإضاءة، ويطفئ جميع الأدوات الكهربائية التي يمكن أن تسبب تشويشاً أو إزعاجاً، كما أن عليه أن يرتدي ثياباً فضفاضة ويضع سماعات، ويكون بحالة استرخاء شديد، ثم يغمض عينيه ويشغل الملف الصوتي. تعمل المخدرات الرقمية على تزويد السماعات بأصوات تشبه الذبذبات والأصوات المشوشة، وتكون قوة الصوت أقل من 1000 إلى 1500 هيرتز كي تُسمع منها الدقات.

أما الجانب المخدر من هذه النغمات فيكون عبر تزويد طرفي السماعة بدرجتين مختلفتين من الترددات الصوتية، ويكون الفارق ضئيلاً يقدّر بـ30 هيرتز، لذلك يشدد القيمون على أن تكون السماعات ذات جودة عالية ومن نوع "ستاريو" كي تحقق أعلى درجات الدقة والتركيز. إن الفارق بين طرفي السماعة هو الذي يحدّد حجم الجرعة، فكل ما زاد الفارق زاد "الدوز". وتتعدد أنواع المخدرات الرقمية واستعمالاتها مثل المخدرات التقليدية، وهي تحمل أسماء تلك المخدرات كل بحسب مفعولها، كالماريوانا والكوكايين وغيرها، إلا أن المخدرات الرقمية تقدمت على سابقتها بالاستخدامات، فبالإضافة إلى هذه الأنواع، نجد من بين استخدامات المخدرات الرقمية إنقاص الوزن، ومسميات أخرى كـ"أبواب الجحيم" و"المتعة في السماء".

من جهتها، تعتمد المواقع التسويقية لهذه المخدرات لجذب وإقناع الشباب ببعض الحجج الصحيحة، ككون هذه المخدرات لا تحتوي على مواد كيميائية قد توثر فيسيولوجياً على الجسم، وأنها تؤثر إيجاباً على الجسم، حيث تشعر متعاطيها بالاسترخاء أو بالحركة المفرطة والنشاط. وتنشر هذه المواقع خبرات أشخاص تعاطوا المخدرات الإلكترونية، فيكتبون عن تجربتهم الناجحة لها وعدم تأثرهم سلباً بها، وتعرض "منتجاتها" بأسعار تنافسية تشجيعية على عكس المخدرات التقليدية، ما يجعلها بمتناول الجميع.

- ما تقويمك لما ورد في النص من أدلة وحجج؟ وما التساؤلات التي تود طرحها؟.

8.6. الجلسة الثامنة/ أنشطة التدريب على مهارة تقويم الحجج

تتمثل محاور هذه الجلسة في أنشطة تدريبية مُختارة للتدريب على ممارسة مهارة تقويم الحجج في ضوء الأساس النظري الذي تضمنته الجلسة السابعة.

1.8.6. الأهداف السلوكية للجلسة: بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يمارس مهارة تقويم الحجج على محتوى النشاط الأول والمواقف المشابهة له.

ب. يمارس مهارة تقويم الحجج على محتوى النشاط الثاني والمواقف المشابهة له.

ت. يمارس مهارة تقويم الحجج على محتوى النشاط الثالث والمواقف المشابهة له.

2.8.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يقسّم المتدرّبون إلى مجموعات ثلاثية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب طبيعة محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والتعلم التعاوني، والمناقشة)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show ، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، أوراق النشاط التكميلي الخاصة بالجلسة).

3.8.6. محتوى الجلسة الثامنة

سعيًا لتحقيق أهداف البرنامج من خلال التدريب؛ يتضمن محتوى هذه الجلسة ثلاثة أنشطة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارة تقويم الحجج؛ حيث تُقسّم الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما هي مبيّنة في الجدول التالي:

الجدول رقم (8)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية الثامنة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	النشاط التدريبي الأول	النشاط التدريبي الثاني	النشاط التدريبي الثالث	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	40 د	30 د	20 د	15 د

1.3.8.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في مقال بعنوان: "المخدرات الرقمية ... خطر إدمان جديد" ويقيم المشاركات ويعزز الجيدة منها، ويدوّن أبرز النقاط التي أفرزها النقاش بخصوص النشاط التكميلي، وبعد أن يذكّر في عجالة بموضوعات الجلسات السابقة، يبين للمتدرّبين أن هذه الجلسة لا تتضمن معلومات نظرية إنما هي ممارسة لما اكتسبوه من الجلسة السابقة على أنشطة تدريبية مُختارة بهدف التدريب على ممارسة مهارة تقويم الحجج ومتطلبات إتقانها.

2.3.8.6. المحور الثاني/ النشاط التدريبي الأول على ممارسة مهارة تقويم الحجج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: تمهّد وسائل الإعلام –غالبًا– للأخبار التي تنشرها بمقدمات تعكس الاتجاه الذي تسعى لتكوينه لدى متتبعيها؛ فقد يتضمن التمهيد للخبر إثارة لمشاعر عاطفيه تحول دون طلب الأدلة على مصداقية الخبر فضلًا عن تقييم تلك الأدلة؛ وهو ما يعوق ممارسة التفكير الناقد التي قد توصف بأنها مطلب ضروري للعيش في عالم يشهد ثورة اتصالات ومعلومات غير مسبوقة. ويتضمن هذا النشاط نص لخبر نشرته صحيفة دنيا الوطن الإلكترونية الفلسطينية بتاريخ 18/ يونيو/ 2015م، لطفل يتيم رسم أمه على الأرض ونام في حضنها.

بعد توزيع نسخة من محتوى الجزء الأول لهذا النشاط يطلب المدرّب من المتدرّبين قراءة النص في صمت وتدوين التساؤلات التي يودون طرحها لمناقشته في زمن لا يتجاوز خمس دقائق، ثم يطلب من أعضاء كل مجموعة أن يناقشوا التساؤلات فيما بينهم ويخرجوا بخلاصة لتساؤلات جميع الأعضاء، وبعد مناقشة التساؤلات التي طرحت من طرف كل مجموعة والخروج بخلاصة لتساؤلات المجموعات يتم توزيع محتوى الجزء الثاني.

النشاط التدريبي الأول للجلسة الثامنة

الجزء الاول "النص"

لم يذق طعم الأسى أحد مثل طفل فقد أمه واشتاق في لحظات الليل المخيفة إلى حضنها، وتلقى قبلة هادئة على وجهه في شدة مرضه. اليتم حقا أن تفقد أمك، البؤس أن تبحث عن عطفها في قلوب من حولك ولا تجد حبة واحدة منه، الشوق أن يهتز قلبك ويرتجف ودفء الأمومة قد بات منتهياً. لن تستطيع الكلمات وصف صور موجعة لطفل في مخيلته صورة لأمه يمسك الطباشير ويبدأ في وصف ملامحها في خياله بعد أن غيبها الموت، ليسكن حضنها بعد انتهاء الرسم البسيط.

الصور التي تداولها نشطاء مواقع التواصل الاجتماعي تصور أصعب اللحظات الإنسانية وأكثرها تأثيرا لحالة الاشتياق التي ظهر بها الطفل اليتيم. وما أن ينتهي الطفل من رسم أمه حتى يخلع حذاءه ويذهب حيث ينام الطفل في حضن الأم بين ذراعيها. وتسبب المشهد المهيب في إعلان عشرات مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي البكاء لشدة تأثرهم.

وكتب أحد المعلّقين: "صورة معبرة جدًا وتقشعر لها الأبدان وفعلا من ليس له أم حالته تغم".

وكتبت إحدى المعلّقات: "أبكتني التعليق والمنظر جدا ...الله يرحم أمواتنا جميعا ويكون بعون الأطفال اليتامى..تمنيت لو أقوم بحضن هذا اليتيم و الله يشهد لأعوضه جزء من حنان أمه".

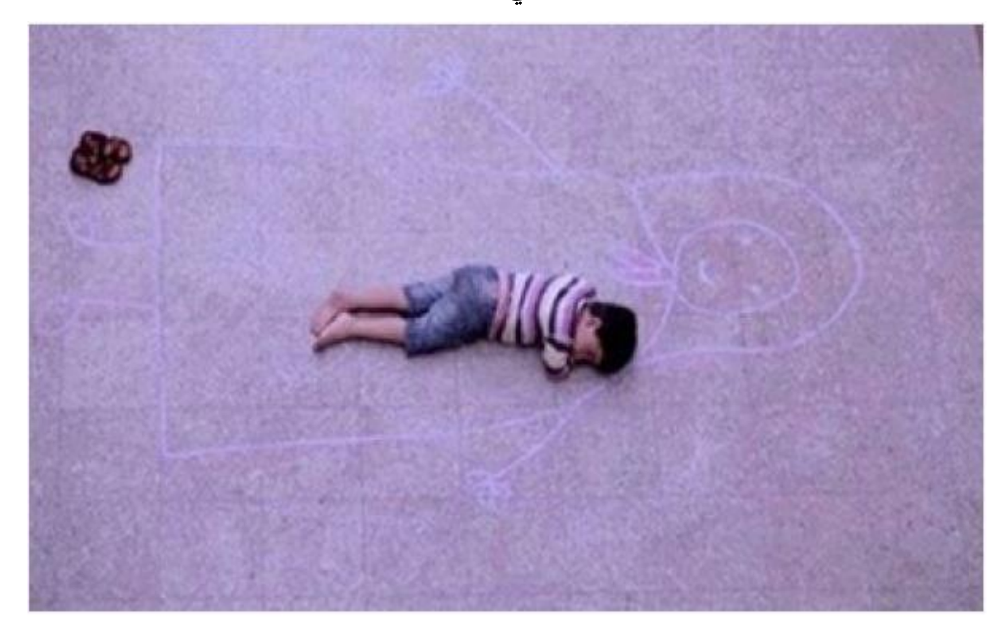
وعلّق آخر بالقول: "يا حبيبي الله يرحم أمك نفسي أحضنك وحطك مع أولادي وأكون خادم إلك.. الله يرحمها".

- **في ضوء استفادتك من الجلسات السابقة، حدّد التساؤلات التي تود طرحها لمناقشة النص.**

وبعد توزيع محتوى الجزء الثاني الذي يتمثل في الصورة المشار إليها في الجزء الأول (الدليل)، يُمنح المتدرّبون خمس دقائق للتمعن في الصورة وتدوين تقويمهم لها في ضوء المهارات الفرعية لمهارة تقويم الحجج، ثم تناقش كل مجموعة ما توصل إليه أعضاؤها خلال خمس دقائق أخرى، ثم تعرض كل مجموعة مشاركتها وتناقشها المجموعات الأخرى بتوجيه من المدرّب، ويشيد المدرّب بالمشاركات الجيدة، ويحث المتدرّبين على الأداء بأفضل ما يمكن خلال الأنشطة التالية.

النشاط التدريبي الأول للجلسة الثامنة

الجزء الثاني "الصورة"

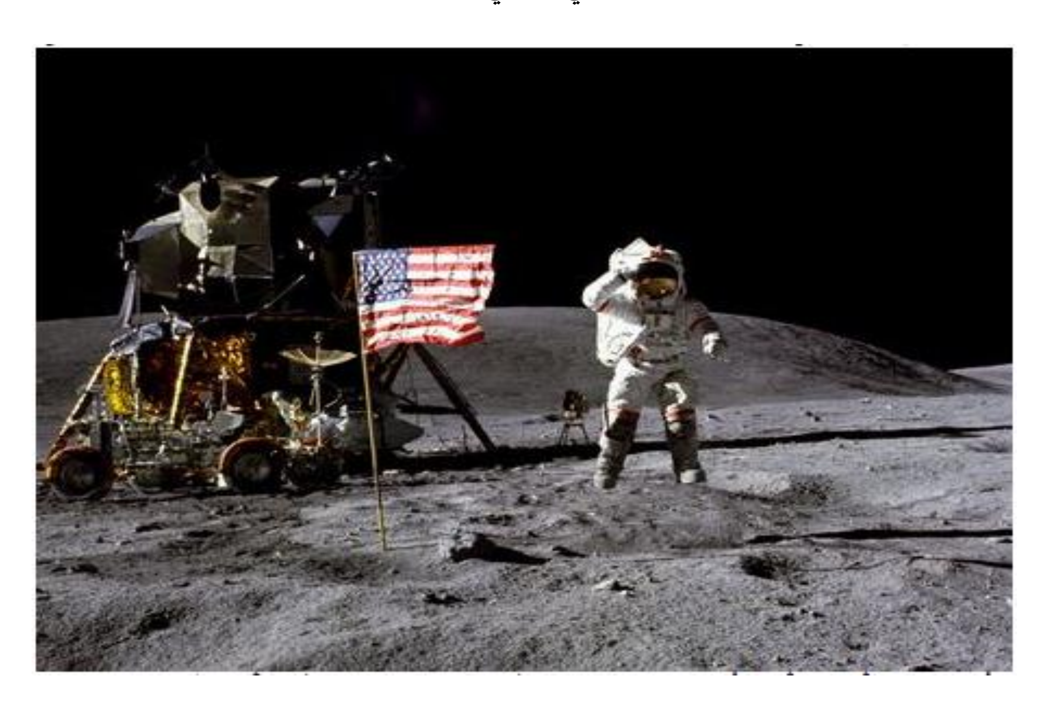


■ **ما تقويمك للصورة التي استند إليها محتوى النص الذي ورد في الجزء الأول من هذا النشاط؟**

3.3.8.6. المحور الثالث/ النشاط التدريبي الثاني على ممارسة مهارة تقويم الحجج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: عندما ينتشر خبر مثير وغير مألوف من الطبيعي أن تظهر الشكوك حول مصداقيته، وقد يوصف بالإشاعة حتى تعرض الأدلة التي تثبته كالصور وغيرها، إلا أن هذه الأدلة التي قد تقنع فئة كبيرة "نسبيًا" من الناس قد تخضع للتشكيك فيها أيضًا وخاصة من قبل المهتمين بالمجال والذين يملكون رصيدًا معرفيًا حول الموضوع. وفيما يلي عرض لمحتوى النشاط التدريبي الثاني الذي يتمثل في عرض صورة لهبوط أول إنسان على سطح القمر عام 1969م وبعض الشكوك حولها، ويُطلب من المتدرّبين تقويم الحجج التي يتضمنها النص في ضوء الصورة.

النشاط التدريبي الثاني للجلسة الثامنة



لقد كان هبوط أول إنسان على سطح القمر حدثاً تاريخياً فريداً، أثار ضجة كبرى عام 1969 عندما أطلقت وكالة الفضاء الأمريكية ناسا رحلة أبولو، فكان هناك ردود فعل متنوعة ونسجت الإشاعات حول هذا الحدث، وقد يكون أغربها أن رائد الفضاء نيل أرمسترونغ قد أعلن إسلامه لأنه سمع صوت الأذان على سطح القمر! ولكن الذي وضع هذه الإشاعة نسي أن القمر لا يحوي أي غلاف جوي وأن الصوت لا ينتشر في الفراغ!

كما شكَّك بعض المهتمين بصعود الإنسان على سطح القمر أصلًا، حيث قال أحد الفلكيين الهواة: "إن الصور التي نشرتها وكالة ناسا فيها أخطاء تؤكد أنها ملفقة، وسوف نعرض مثالاً واحداً تجنباً للإطالة، فقد عرضت صورة وفيها العلم الأمريكي يرفرف على سطح القمر، في حين أن القمر ليس له غلاف جوي ولا توجد رياح على سطحه، فمن أين جاءت الرياح التي تحرك العلم؟ كذلك فإن ظل رائد الفضاء في الصورة لا يتناسب مع ظل المركبة، كما أن بدلة رائد الفضاء غير كافية لحجب الإشعاعات القوية الموجودة على سطح القمر، وكذلك فإن الصورة لا تظهر فيها النجوم في سماء القمر التي ينبغي أن تظهر .... الخ".

■ ما تقويمك لمحتوى النص في ضوء الصورة أعلاه؟

بعد توزيع محتوى النشاط يُطلب من كل متدرّب قراءة النص في صمت وتدوين تقويمه خلال مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، ثم يُطلب من كل مجموعة أن تناقش ما توصل إليه

كل عضو وتلخص تقويمًا يمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، وخلال ما تبقى من الزمن المخصص لهذا المحور يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض مشاركتها مدعومة بالأدلة التي تؤكدها، ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم المشاركات التي يتم عرضها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، ويشجع المشاركات الجيدة.

4.3.8.6. المحور الرابع/ النشاط التدريبي الثالث على ممارسة مهارة تقويم الحجج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: قد نطلع على حجّة رأي فتبدو لنا مقنعة، وقد نتأثر بكثرة مؤيديها فنميل إلى الحكم بصحّتها، لكن اطلاعنا على الرأي الآخر وتقويم حجّته قد يجعلنا نعيد النظر ونقارن وربما نعدل عمّا أصدرناه من أحكام؛ لذلك قد يرتبط تقويم حجة أي رأي بتقويم حجج الآراء الأخرى، مما يبرز أهمية الاطلاع على المناقشات والمناظرات والمقارنات التي تناولت جوانب الموضوع. ويتمثل محتوى هذا النشاط في عرض الرد على ما ورد في محتوى النشاط السابق؛ حيث يُطلب من كل متدرّب قراءة النص في صمت وتدوين تقويمه لما تضمنه النشاط من حجج خلال مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، ثم يُطلب من كل مجموعة أن تناقش ما توصل إليه كل عضو وتلخص تقويمًا يمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، ثم يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض مشاركتها مدعومة بالأدلة التي تؤكدها، ويُطلب من المجموعات الأخرى تقييم المشاركات التي يتم عرضها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات، يشير المدرّب إلى مدى أهمية الاطلاع على الآراء الأخرى والردود على الانتقادات التي واجهها أي رأي، وينبّه إلى أثر ذلك في التقويم السليم لحجج وأدلة الآراء والقضايا قيد النقاش والدراسة.

النشاط التدريبي الثالث للجلسة الثامنة



الحقيقة إن رواد الفضاء رتبوا لهذه اللقطة التاريخية ودرسوها ولذلك فإن رواد الفضاء وضعوا في داخل العلم أسلاكًا حديدية تجعله يبدو وكأنه يرفرف (وتوضح الصورة أن رواد الفضاء أفردوا العلم). كما أن الإضاءة على سطح القمر تختلف عن الأرض، والقمر لا يوجد له غلاف جوي كالأرض، لذلك لا تظهر النجوم بشكل واضح. أما ظل الأشياء على سطح القمر فيختلف عن سطح الأرض، لأن سطح القمر لا يوجد عليه نهار مثل الأرض بل إذا نظرت إلى السماء رأيتها سوداء!

ولا ننس أن مركبة الفضاء مزودة بتقنيات متطورة جداً، وكلفت مليارات الدولارات، وبالتالي فإن نجاح الفيلم ضروري جداً، ولذلك أرادوا لهذا الفيلم أن يكون تاريخياً بالفعل فرتبوا وأعدوا له إعداداً جيداً، أما بدلات رواد الفضاء فكانت مدروسة بعناية لتتحمل الإشعاعات، وكذلك توقيت الرحلة كان مدروساً بحيث هبطوا على الجزء الآمن.

■ ما تقويمك لمحتوى النص في ضوء الصورة أعلاه؟

5.3.8.6. المحور الخامس/ الخاتمة:

يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص لأبرز ما تم خلالها من أنشطة، ثم يوزع على المتدرّبين محتوى النشاط التكميلي الذي يمهّد له بالآتي: ينبغي ألّا نغفل إحدى أهم وسائل طرح الأفكار ومناقشتها، وهي مواقع التواصل الاجتماعي مثل: FaceBook & Twitter & Instagram وغيرها؛ فإن هذه المواقع أضحت من الوسائل الفاعلة في التأثير على مستخدميها، مما يستوجب التنبيه إلى ضرورة ممارسة مهارات التفكير الناقد أثناء التواصل والتفاعل عبر هذه المواقع، وكنشاط تكميلي لهذه الجلسة على كل متدرّب ممارسة مهارة تقويم الحجج على محتوى النشاط الذي يتمثل في مشاركة لإحدى الناشطات على موقع FaceBook بخصوص موضوع الدروس الخصوصية في إحدى الدول العربية المجاورة، نشرت بتاريخ 27 مارس 2015م.

النشاط التكميلي للجلسة الثامنة

لماذا يقبل المواطن المتوسط أن تكون الصحة مخصخصة ويدفع للطبيب من ثمن الفحص إلى ثمن العملية راضيًا مرضيًا، وفي مقابل ذلك يتهم المعلم أو الأستاذ بأنه جشع إذ يقدم دروسا خصوصية؟

1- تفسير اجتماعي: لأن الشعب تعود على الصحة المخصخصة (حتى في شبه المستشفيات) وما زال لم يتعود بعد على التعليم المخصخص...

2- تفسير نفسي: لأن الشعب يتصور أن الطبيب ينقذ من الألم والموت، وغيابهما أساسي ومن جوهر الحياة، في حين أن المعرفة عرضية. فيمكن أن تكون حيا وجاهلا، لكن لا يمكن أن تكون ميتا وعالما...

3- تفسير ثقافي: لأن التعليم ارتبط في ثقافتنا بقداسة تاريخية مفادها أن على المعلم أن يضحي من أجل الآخر في مقابل اعتراف رمزي لا مادي...وليس تشبيه شوقي المعلم بالرسول الا تأكيدا للفكرة في الخيال، فالرسول يضحي من أجل اعتراف رمزي لا مادي...أما الطب، فقد ارتبط في خيالنا بالثراء المشروع...ولذلك نجد جل أبناء العائلات الفقيرة أو المتوسطة يحلمون بأن يصبحوا أطباء...

4- تفسير برغماتي: لأن الاعلام لا يجرؤ على انتقاد الأطباء بسبب قوة تأثيرهم الاجتماعي وتكاتف قطاعهم، وأذكر أني منعت من سنوات من إجراء حصة تلفزية حول الأخطاء الطبية...

■ ما تقويمك للحجج التي قدمتها الناشطة كتفسير لظاهرة الدروس الخصوصية؟

9.6. الجلسة التاسعة/ مهارة الاستنباط

تخصص هذه الجلسة للمهارة الرابعة من مهارات التفكير الناقد التي يهدف البرنامج إلى تنميتها؛ حيث تتناول التعريف بمهارة الاستنباط ومهاراتها الفرعية، وتوضيح دور كل مهارة فرعية في إتقان مهارة الاستنباط ويتم ذلك من خلال ممارسة المتدرّبين للأنشطة التدريبية بإشراف المدرّب.

1.9.6. الأهداف السلوكية للجلسة التاسعة بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يعرّف مهارة الاستنباط.

ب. يحدّد المهارات الفرعية لمهارة الاستنباط.

ج. يوضح الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة الاستنباط.

2.9.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يقسّم المتدرّبون إلى مجموعات خماسية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب محتوى محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والمناقشة، والعصف الذهني، وطرح الأسئلة، والتعلم التعاوني)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، مذكرات تتضمن المحتوى النظري لمحاور الجلسة، أوراق النشاط التكميلي).

3.9.6. محتوى الجلسة التاسعة:

التزامًا بأساس التعليم الصريح المباشر لمهارات التفكير الناقد؛ يقدم المدرّب خلال هذه الجلسة أهم المعلومات الأساسية اللازمة لتكوين إطار معرفي عن مهارة الاستنباط، وتُقسّم الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما يلي:

الجدول رقم (9)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية التاسعة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	تعريف مهارة الاستنباط	المهارات الفرعية لمهارة الاستنباط	الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة الاستنباط	خاتمة
الوعاء الزمني	20 د	35 د	30 د	20 د	15 د

1.3.9.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثّل في: التعرّف على الافتراضات الواردة في مقال نشرته صحيفة التقرير الإلكترونية، بعنوان "التعليم ليس الحل" حيث يتم تقييم المشاركات وتعزيز الجيدة منها، وتدوين أبرز النقاط التي أفرزها النقاش بخصوص النشاط التكميلي، وبعد أن يذكّر المدرّب بأبرز الموضوعات التي تناولتها الجلسات السابقة، يستكمل محاور هذه الجلسة كما يلي:

2.3.9.6. المحور الثاني/ تعريف وأهمية مهارة الاستنباط

يمهّد المدرّب لهذا المحور بتذكير المتدرّبين بأن مهارة الاستنباط هي إحدى المهارات الرئيسة الخمس للتفكير الناقد، ثم يطلب من كل مجموعة أن تقترح تعريفًا لمهارة الاستنباط، وبعد مناقشة التعريفات المقترحة من المجموعات وتشجيع الجيدة منها، يحدّد أفضل تعريف ويشيد به؛ لإثارة عامل التنافس بين المجموعات، ثم يعرض تعريف مهارة الاستنباط وفقاً لما ورد في (Watson-Glaser, 2012) كما يلي:

مهارة الاستنباط

يقصد بها مهارة الفرد في تحديد النتائج المترتبة منطقيًا على المقدمات أو المعلومات المعطاة.

يشرح المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ويبين لهم أن مهارة الاستنباط تصنف على أنها من المهارات الانتاجية أو التوليدية بمعنى أنها توظف المعلومات القائمة في توليد معلومات جديدة. ثم يشرع المدرّب في توزيع بطاقات التدريب التي تتضمن المثال رقم (1):

المثال رقم (1)

مقدّمة/ "بعض أيام عطلة منتصف العام الدراسي تصادف أيام الشتاء ذات الطقس الممطر في بلادنا، وكل الأيام ذات الطقس الممطر مملة" لذلك فإن:

- **الأيام ذات الطقس المشمس غير مملة.**
- **بعض أيام عطلة منتصف العام الدراسي مملة.**
- **بعض أيام عطلة منتصف العام الدراسي غير مملة.**

√ **حدّد الاستنباط الصحيح من بين الفقرات السابقة في ضوء نص المقدمة أعلاه.**

ويطلب من كل مجموعة أن تناقش المثال وتتأكد –بالدليل– من مدى صحة الاستنباطات المذكورة كبدائل في آخر المثال، ثم تناقش مشاركة كل مجموعة في ضوء تعريف مهارة الاستنباط، ويقيّم المدرّب مدى فهم المتدرّبين لمعنى هذه المهارة.

بعد مناقشة تعريف مهارة الاستنباط في ضوء المثال رقم (1)، يعمل المدرّب على التأكد من فهم المتدرّبين لمهارة الاستنباط حيث يطلب من كل مجموعة تحديد الاستنباط الصحيح في ضوء مقدمة النص الواردة في المثال رقم (2):

المثال رقم (2)

"الأشخاص الذين يؤمنون بالخرافات يواظبون على قراءة الأبراج "؛ لذلك فإن:

- **الشخص الذي لا يواظب على قراءة الأبراج لا يصدق العرافين.**
- **من يواظب على قراءة الأبراج يومياً لا يصدق تكهنات العرافين.**
- **الأشخاص الذين يقرأون الأبراج يؤمنون بالخرافات.**
- **الأشخاص الذين يؤمنون بالخرافات يقرأون الأبراج.**

√ **حدّد الاستنباط الصحيح مما سبق، في ضوء المقدمة.**

√ **أضف الاستنباط الذي يمكن أن يترتب على ما ورد في نص المقدمة ولم يرد ذكره بين البدائل.**

بانتهاء المجموعات من تحديد الاستنباطات الصحيحة وإضافة أخرى في ضوء مقدمة المثال؛ تعرض كل مجموعة مشاركتها ويطلب المدرّب من المجموعات الأخرى مناقشتها، وتقييم أدلتها ومع استمرار مناقشة مشاركة كل المجموعات يدوّن المدرّب المشاركات المميزة، وبعد أن يتأكد من استيعاب المتدرّبين للمقصود من المهارة يقود النقاش ويوجّهه حتى يبرز أهمية تنميتها.

3.3.9.6. المحور الثالث/ المهارات الفرعية لمهارة الاستنباط

بعد تأكد المدرّب من فهم المتدرّبين لمهارة الاستنباط، يمهّد لهذا المحور بتنبيه المتدرّبين إلى أن مهارة الاستنباط مركبة من عدة مهارات فرعية كغيرها من مهارات التفكير الناقد، ويسألهم إن كان بإمكانهم تحديدها، ثم بعد الاستماع إلى مشاركات المتدرّبين وتوجيهها يشرع المدرّب في توضيح أبرز المهارات الفرعية لمهارة الاستنباط كما يلي:

أولًا/ مهارة الاستدلال: وتعني مهارة الفرد في التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة.

يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (3):

المثال رقم (3)

"يُعد التدخين أحد أبرز أسباب الإصابة بمرض السرطان"

- **فكر في هذه العبارة وحاول أن تنطلق منها للوصول إلى معلومات أخرى؟**

يطلب المدرّب من كل مجموعة أن تعرض استنباطًا مميزًا على أن يكون صحيحًا في ضوء المقدمة، ثم يناقشها مع تشجيع المشاركات الجيدة وتدوينهاعلى السبورة، ثم يحث المتدرّبين على اقتراح المهارة التالية التي يمكن أن تمثل مهارة فرعية لمهارة الاستنباط.

يستمع المدرب إلى اقتراحات المتدرّبين بشأن المهارة التالية دون أن يعلّق على مدى صحتها ثم يقود الحوار ويوجّهه حتى يصل إلى المهارة التالية.

ثانيًا/ مهارة التنبؤ: هي مهارة الفرد في استخدام المعرفة السابقة لتوقع معلومات جديدة في ضوء ربطها بالأبنية المعرفية القائمة. بعد مناقشة التعريف يوضحه المدرّب في ضوء المثال رقم (4):

المثال رقم (4)

الطلاب المجتهدون دائمًا ينجحون، ومحمود طالب مجتهد.

- **وظّف مهارتي الاستدلال والتنبؤ لاستنباط ما سيكون عليه الوضع الدراسي لمحمود.**

يحث المدرّب المجموعات على التنبؤ، وبعد مناقشة المشاركات والتأكد من فهم المتدرّبين لهذه المهارة، يطلب منهم اقتراح مهارة فرعية أخرى لازمة لإتقان مهارة الاستنباط، وأثناء استماع المدرّب إلى اقتراحات المتدرّبين يقود الحوار ويوجّهه حتى يصل إلى المهارة التالية.

ثالثًا / مهارة التفصيل والإسهاب: تعني تطوير الأفكار الأساسية و تزويدها بتفاصيل مهمة (لإضافة معنى إلى معلومات جديدة) لربطها مع الأبنية القديمة القائمة.

يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (5):

المثال رقم (5)

"استخدام الحاسوب صار ضروريًا لأغلب المهن؛ فقد فرض نفسه كأحد أبرز جوانب التكنولوجيا التي تميز بها هذا العصر".

- **طور الأفكار الواردة في النص وزوّدها بتفاصيل تكشف عن معلومات جديدة.**

يحث المدرّب كل مجموعة على توظيف مهاراتي الاستدلال والتنبؤ في تطوير تفاصيل للمعلومات الواردة في النص، كما يحثهم على محاولة الخروج بمعلومات أخرى يمكن استنباطها من النص، وخلال عرض المشاركات والاستماع إلى ما يثبت ورودها ضمن النص يشجع المدرّب المشاركات الجيدة، وينبّه المتدرّبين إلى صعوبة الفصل بين المهارات الفرعية ويذكرهم بأن سبب تصنيفها هو للتأكيد على توظيف كل منها بوعي تام، والتركيز على تكامل المهارات الفرعية لمهارة الاستنباط.

4.3.9.6. المحور الرابع/ الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة الاستنباط

يمهّد المدرّب لهذا المحور بإثارة التساؤل حول إمكانية الاستغناء عن إحدى المهارات الفرعية لمهارة الاستنباط التي تمّت مناقشتها خلال المحور السابق، وبمناقشة ذلك مع المتدرّبين يوجّه الحوار حتى يستخلص إمكانية تحديد مهارة الاستنباط في ضوء مهاراتها الفرعية بأنها: "مهارة الفرد في تحديد النتائج المترتبة منطقيًا على المقدمات أو المعلومات المعطاة". وفي إطار تأكيد التكامل بين المهارات الفرعية لمهارة الاستنباط يعرض المدرّب المثال رقم (6):

المثال رقم (6)

احذر عدوّك مرّة، واحذر صديقك ألف مرّة؛ فإن الصديق إذا انقلب أعلم بالمضرّة.

- **ماذا تستنبط من هذه الحكمة؟.**

ويطلب من المتدرّبين توظيف المهارات الفرعية الثلاث في الاستنباط من الحكمة المذكورة، وبعد أن يناقش المدرّب مشاركة كل مجموعة ويشجع الجيدة منها، ينبّه المتدرّبين إلى ما يمكن أن يحدث من قصور في صحّة المعلومات التي يمكن استنباطها من النص في حال عدم توظيف أي من المهارات الفرعية ويناقش ذلك مع المتدرّبين ويستمع إلى الملحوظات التي يبدونها ويوجّهها موضحًا أهمية التكامل بين المهارات الثلاث في التوصل إلى الاستنباط الصحيح.

النشاط التكميلي للجلسة التاسعة

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز والكشف عن علاقة كل من النوع(ذكر- أنثى) والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات، حيث بلغ عدد أفراد العينة (121) طالب وطالبة، بواقع(61)طالب من الطلبة الموهوبين بمدرسة الميثاق بأمانة العاصمة و(60)طالبة من الطالبات الموهوبات بمدرسة زيد الموشكي بمدينة تعز، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان مقياس واطسون / جلاسر لقياس مهارات التفكير الناقد(الاستنتاج – التعرف على الافتراضات – الاستنباط – التفسير – تقويم الحجج) والذي ترجمه إلى العربية جابر عبد الحميد ويحيى هندام وكيفته على البيئة اليمنية سارة الحمادي(2002)، وقد توصل البحث إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد(كل مهارة على حدة والمهارات ككل) لم تصل إلى الحد المقبول تربويا، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل ولكنها وجدت في مهارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالح مجموعة الإناث، كما لم توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد(كل اختبار فرعي على حدة والاختبار ككل) وتحصيلهم الدراسي، وقد أوصى البحث بضرورة الرفع من مستوى رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية وتزويد برنامج رعاية الموهوبين بالمواد الإثرائية المنمية للتفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

5.3.9.6. المحور الخامس/ الخاتمة:

يختم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لمحاورها، ثم يوزع على المتدرّبين المحتوى النظري الخاص بها، ويكلفهم بالنشاط التكميلي الذي يتمثل في نص لملخّص بحث علمي منشور سنة 2012م ضمن العدد الخامس للمجلة العربية لتطوير التفوق بعنوان "مدى توفر بعض المهارات لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز باليمن" في: (داوود عبد الملك الحدابي ، وألطاف أحمد محمد الأشول).

توزع نسخة من نص الملخص على كل متدرّب ويطلب منه أن يوظف ما استفاده من هذه الجلسة في استنباط معلومات جديدة وتحديد ما يشير إلى ورودها. وبعد حث المتدرّبين على أداء النشاط التكميلي وممارسة المهارة في حياتهم اليومية لتحقيق أهداف هذه الجلسة، يتم تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

10.6. الجلسة العاشرة/ أنشطة التدريب على مهارة الاستنباط

تتمثل محاور هذه الجلسة في أنشطة تدريبية مُختارة لتنمية مهارة الاستنباط؛ وذلك بهدف ممارسة المتدرّبين للمهارة في ضوء الأساس النظريّ الذي تضمنته الجلسة التاسعة.

1.10.6. الأهداف السلوكية للجلسة العاشرة:

بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على

أ. أن يمارس مهارة الاستنباط على محتوى النشاط الأول والمواقف المشابهة له.

ب. أن يمارس مهارة الاستنباط على محتوى النشاط الثاني والمواقف المشابهة له.

ت. أن يمارس مهارة الاستنباط على محتوى النشاط الثالث والمواقف المشابهة له.

2.10.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يوزَّع المتدرّبون إلى مجموعات ثلاثية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب طبيعة محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والتعلم التعاوني، والمناقشة)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، أوراق النشاط التكميلي الخاصة بالجلسة).

3.10.6. محتوى الجلسة العاشرة

سعيًا لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي والتي تتمثل في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التدريب؛ يتضمن محتوى هذه الجلسة ثلاثة أنشطة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارة الاستنباط؛ حيث تُقسّم الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما يلي:

الجدول رقم (10)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية العاشرة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	النشاط التدريبي الأول	النشاط التدريبي الثاني	النشاط التدريبي الثالث	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	30 د	30 د	30 د	15 د

1.3.10.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في: "ممارسة مهارة الاستنباط على ملخص بحث علمي منشور" وتقيّم المشاركات وتعزز الجيدة منها، مع تدوين أبرز النقاط التي أفرزها النقاش بخصوص النشاط التكميلي، وبعد أن يذكّر المدرّب بموضوعات الجلسات السابقة، يبين للمتدرّبين أن هذه الجلسة لا تتضمن معلومات نظرية إنما هي تدريب على ممارسة ما اكتسبوه من الجلسة السابقة على أنشطة تدريبية مُختارة بهدف إتقان مهارة الاستنباط.

2.3.10.6. المحور الثاني/ النشاط التدريبي الأول على ممارسة مهارة الاستنباط

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: "تتبع البحوث العلمية إجراءات محدّدة بهدف الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها، وعند اتساق النتائج مع تكرار البحوث العلمية يمكن أن يتم استخلاص مسلّمات أو قواعد عامة قد تمثل أساسًا من أسس العلم مجال البحث، إلّا أن تلك القواعد التي يتم استخلاصها قد يمكن تطويرها وتفصيلها والإضافة عليها بممارسة مهارة الاستنباط؛ لذلك سيتضمن هذا النشاط قواعد عامة لبعض العلوم، على المتدربين أن يوظفوا مهارة الاستنباط في التوصل إلى معلومات إضافية أكثر تفصيلًا".

النشاط التدريبي الأول للجلسة العاشرة

فيما يلي قواعد ثابتة (علميًا) في بعض العلوم؛ وظف مهارة الاستنباط في التوصل إلى معلومات إضافية وأكثر تفصيلًا لكل قاعدة:

- **قاعدة في علم النحو/ (المفعول به دائمًا منصوب)**
- **قاعدة في علم الهندسة/ (مساحة الغرفة = الطول × العرض)**
- **قاعدة في علم النفس/ إذا تم تعزيز السلوك فإن احتمال تكراره يزداد.**
- **قاعدة في علم الأحياء/ (الكائنات الحية تتنفس وتتغذى)**
- **قاعدة في علم الفيزياء/ (المعادن تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة)**

بعد توزيع نص النشاط يطلب من كل متدرّب التفكير في صمت واستنباط أكبر عدد ممكن من معلومات تفصيلية إضافية لكل قاعدة من القواعد الواردة في النشاط خلال مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش ما استنبطه كل عضو وتلخصها

في استنباطات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، ثم يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض مشاركتها مدعومة بالأدلة التي تؤكدها، ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم المشاركات التي يتم عرضها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، ويشجع المشاركات الجيدة.

3.3.10.6. المحور الثالث/ النشاط التدريبي الثاني على ممارسة مهارة الاستنباط

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: نحتاج في كثير من الأحيان إلى معرفة المعايير التي يجب توفرها للقبول بكلية ما أو وظيفة أو نشر بحث علمي ...إلخ، وعند اطلاعنا على المعايير ينبغي أن نوظف مهارات التفكير لنستنبط معلومات أخرى وتفاصيل قد تتضمنها؛ لذلك هدف هذا النشاط إلى ممارسة مهارة الاستنباط على المعايير الإطارية لقياس الممارسات الناجحة التي تعتمدها (المنظمة العربية للتنمية الإدارية) التابعة لجامعة الدول العربية.

وبعد توزيع نص المعايير على كل متدرّب يطلب من المتدربين القراءة في صمت وتدوين المعلومات التفصيلية التي يمكن استنباطها من المعايير الواردة في النص خلال مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش ما استنبطه كل عضو وتلخصها في استنباطات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يُطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، وخلال ما تبقى من الزمن المخصص لهذا المحور يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض مشاركتها مؤكدة بأدلة من المعايير ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم مدى صحتها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، ويشيد بالجيدة منها.

النشاط التدريبي الثاني للجلسة العاشرة

إيمانًا من المنظمة العربية للتنمية الإدارية (التابعة لجامعة الدول العربية) بتفعيل دورها التنسيقي والتكاملي لتبادل الخبرات والممارسات وتيسير استفادة الدول العربية من بعضها البعض في مجالات التنمية الإدارية، نشأت فكرة تجميع وتقييم وتكريم التجارب والممارسات العربية الناجحة التي تمثل لقاءات وحوارات مع بعض القادة الإداريين العرب ممن خاضوا تجارب ناجحة في الوطن العربي، وتقديمها في محاضرة عامة ضمن "سلسلة لقاءات الممارسات الإدارية الناجحة"، ومن ثم توثيقها في إصدار ينشر لكافة الدول الأعضاء، ويتم تحديد الممارسات الناجحة في ضوء المعايير الإطارية لقياس الممارسات الناجحة التي تتمثل في الآتي:

- **أن تكون فكرة الممارسة الناجحة رائدة أو مبتكرة في مجال بعينه.**
- **أن تكون أهدافها واضحة موجهة لخدمة قضية أو قضايا موصوفة.**
- **أن تضيف جديدًا في مجالها أو تدعم الحقل الذي تمثله.**
- **أن تكون قد طبقت فعلاً أو قطعت شوطًا محدّدا في التنفيذ.**
- **أن يكون عائدها المادي أو المعنوي ملموسًا ومحسوسًا وقابلًا للقياس.**
- **أن تكون دلالات نجاحها مشهودًا لها من الرأي العام والمختصين.**
- **أن تكون ذات تأثير إيجابي وملموس في تحسين ظروف حياة الناس في أي فئة من الفئات.**
- **أن تكون ملائمة للظروف المحلية ومستويات التطوير.**

4.3.10.6. المحور الرابع/ النشاط التدريبي الثالث على ممارسة مهارة الاستنباط

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: يقول الله عز وجل: {وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا} [النساء:83] وقد ورد في تفسير هذه الآية الكريمة أن المراد بأولي الأمر في الآية: أي العلماء الراسخون الذين يحسنون استنباط الأحكام الشرعية من أدلة الكتاب والسنة؛ لأن النصوص الصريحة لا تفي ببيان جميع المسائل الحادثة والأحكام النازلة، ولا يحسن استنباط ذلك واستخراجه من النصوص إلا العلماء الراسخون؛ بمعنى أن استنباط المتخصص قد يكشف تفاصيل وخفايا تغيب عن غيره في أغلب الأحيان؛ لذلك يتضمن هذا النشاط بعض الآراء التربوية لأبي حامد الغزالي التي وردت في كتاب "إحياء علوم الدين": ويُطلب من المتدرّبين توظيف خلفيتهم المعرفية في مجال التربية لاستنباط معلومات أكثر

تفصيلًا. ووفقا للاستراتيجية التي اعتمدتها الجلسة يوزع النص على كل متدرّب ويطلب من الجميع القراءة في صمت وتدوين أكبر عدد ممكن من الاستنباطات خلال مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش ما توصل إليه كل عضو وتلخصها في استنباطات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يُطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، ثم يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض مشاركتها مدعومة بأدلة من النص ويطلب من المجموعات الأخرى تقييمها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته، ويشجع المشاركات الجيدة ويشيد بها.

النشاط التدريبي الثالث للجلسة العاشرة

يؤكد الغزالي في كلامه عن تعليم الصبيان على مبادئ تربوية مهمة من أبرزها:

1 - البدء بالتعليم في الصغر: ينبغي أن يبدأ التعليم في الصغر (التعليم في الصغر كالنقش على الحجر). ويؤكد الغزالي نفس المعنى عندما يقول عن الصبي: وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابض لكل ما نقش عليه.

2- مراعاة طبيعة الصبي: يؤكد الغزالي ضرورة فهم المعلم لطبيعة الصبي، وهذا يتأتى من دراسته لنفسية الصبيان الذين يعلمهم فهم ليسوا سواء، وهذه الدراسة تساعده من ناحية أخرى على إيجاد الصلة الإنسانية بينه وبينهم، وعلى المعلم أن يتدرج في تعليم الصبي وأن يبدأ معه من السهل إلى الصعب، وفي ذلك يقول الغزالي: إن أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه؛ لأن الموضوعات الصعبة تؤدي إلى ارتباكه العقلي وتنفره من العلم. ويشير الغزالي إلى قضية نفسية هامة هي أن صحة النفس تتحقق من اعتدال مزاج البدن عندما يتكامل الجسم والنفس.

3- التدريج في التعليم: إلى جانب ما أشار إليه الغزالي من التدرج في تعليم الصبي والبدء بالأشياء السهلة، ثم الانتقال منها إلى ما هو أصعب، يطالب الغزالي المعلم ألا يخوض في العلم دفعة واحدة بل يتدرج فيه مع مراعاة الترتيب ويبتدئ بالأهم وكذلك ينبغي عليه ألا يخوض في علم إلا بعد أن يستوفي ما قبله فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق بعض.

4- ضرورة الترويح واللعب في تربية الولد: يشير الغزالي إلى ضرورة الترويح عن الصبي وأشار إليه بموضوع اللعب الذي قال: إن له ثلاث وظائف يروض جسم الصغير ويقويه، ويدخل السرور على قلبه ويريح الصبي من تعب الدروس ويروح عن تعب النفس كللها ومللها. وعن أهمية اللعب للطفل يقول الغزالي (وينبغي أن يعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل، وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من المكتب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب العلم بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه في التعليم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه، وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه).

- **وظّف خلفيتك المعرفية في مجال التربية لاستنباط معلومات أخرى أكثر تفصيلًا.**

5.3.10.6. المحور الخامس/ الخاتمة: يختتم المدرّب الجلسة بعرض ملخص سريع لأهم ما تم تناوله خلالها، ثم يوزّع على كل متدرّب نسخة من النشاط التكميلي الذي يتمثل في مقال نشرته صحيفة الشعب (المصرية) بتاريخ 8 يونيو 2015م بعنوان "بعض المعلومات المغلوطة عن تناول الحليب" ويطلب منهم تدوين أبرز المعلومات التي يمكن استنباطها من النص.

النشاط التكميلي للجلسة العاشرة

مقال نشرته صحيفة الشعب المصرية بتاريخ 8 يونيو 2015 بعنوان "معلومات مغلوطة عن تناول الحليب" فيما يلي نصّه:

"يعتبر تناول الألبان من أهم العادات الغذائية التي لا غنى عنها للتمتع بصحة جيدة، ولكن في الوقت نفسه ينتشر عدد من الخرافات والأفكار الخاطئة حول الألبان، ونسلط الضوء على أبرزها، وذلك حسبما نشر مؤخراً بموقع "رعاية الصحة" الأمريكي.

وأشار التقرير إلى أن بعض الخرافات تدعى أن منتجات الألبان قد تتسبب في زيادة الوزن، وهو أمر خاطئ تماماً، فهي لا تتسبب في أي مشاكل صحية حال تناولها بتوازن، كما أن الأشخاص الذين يعانون من مشاكل في هضم اللاكتوز يمكنهم تناول بعض منتجات الألبان مثل الجبن والزبادي، وحتى الألبان بعكس التحذيرات الخاطئة التي تحذر هؤلاء الأشخاص إطلاقاً من تناول منتجات الألبان.

ونبّه التقرير إلى أن البعض يدعى أن مكملات الكالسيوم قد تغنى الإنسان عن تناول الألبان، وأنها كافية تماماً للحصول على احتياجات الجسم من هذا العنصر، ولكن الحقيقة أن الإفراط في تناول الكالسيوم له أضرار خطيرة، ويساهم في رفع فرص الإصابة بأمراض القلب، ويفضل الحصول على الكالسيوم من المصادر الطبيعية.

وأضاف التقرير أن من الخرافات الشهيرة أن الألبان تزيد من كثافة المخاط وإفرازات الجسم المختلفة، وكما تحفز فرص الإصابة بالربو، ولا يوجد أي دليل علمي يؤيد ذلك، كما لا يصح إطلاقاً أن ألبان البقر والجاموس لا تصلح أن يتناولها الإنسان، وأخيراً يحظر تناول اللبن قبل غليه نظراً لأن ذلك قد يتسبب في إصابة الإنسان بأمراض خطيرة".

- **وظف مهارة الاستنباط في الكشف عن معلومات جديدة وتفاصيل لم ينص عليها المقال صراحة.**

11.6. الجلسة الحادية عشرة/ مهارة الاستنتاج

تتناول هذه الجلسة التعريف بمهارة "الاستنتاج" ومهاراتها الفرعية، وتوضيح دور كل مهارة فرعية في إتقان مهارة الاستنتاج، ويتم ذلك من خلال ممارسة المتدرّبين للأنشطة التدريبية تحت إشراف المدرّب.

1.11.6. الأهداف السلوكية للجلسة الحادية عشرة: بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يعرّف مهارة الاستنتاج.

ب. يحدّد المهارات الفرعية لمهارة الاستنتاج.

ج. يوضح الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة الاستنتاج.

2.11.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يقسّم المتدرّبون إلى مجموعات خماسية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب محتوى محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show ، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، ومذكرات تتضمن المحتوى النظري لمحاور الجلسة، وأوراق النشاط التكميلي).

3.11.6.محتوى الجلسة الحادية عشرة

يقدم المدرّب خلال هذه الجلسة أهم المعلومات الأساسية اللازمة لتكوين إطار معرفي عن مهارة الاستنتاج، وتُقسّم الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما يلي:

الجدول رقم (11)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية الحادية عشرة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	تعريف مهارة الاستنتاج	المهارات الفرعية لمهارة الاستنتاج	الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة الاستنتاج	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	40 د	30 د	20 د	15 د

1.3.11.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في: مقال نشرته صحيفة الشعب المصرية عن تناول الحليب، ويقيم المدرّب المشاركات ويعزز الجيدة منها، ويدوّن أبرز النقاط التي أفرزها النقاش بخصوص النشاط التكميلي، وبعد أن يذكّر بموضوعات الجلسات السابقة، يشرع في مناقشة محتوى المحور الثاني:

2.3.11.6. المحور الثاني/ تعريف مهارة الاستنتاج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بتذكير المتدرّبين بمعنى كلمة "مهارة" ثم يطلب من كل مجموعة أن تقترح تعريفًا لمهارة الاستنتاج، وبعد مناقشة التعريفات المقترحة من المجموعات وتشجيع المحاولات الجيدة، يحدّد أفضل تعريف ويشيد به؛ لإثارة عامل التنافس بين المجموعات، ثم يعرض تعريف مهارة الاستنتاج وفقاً لما ورد في (Watson-Glaser, 2012) كما يلي:

مهارة الاستنتاج

هي مهارة الفرد في استخلاص نتيجة من حقائق معينة – مُلاحظة أو مفترضة– ويكون قادرًا على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

يشرح المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوزع على المجموعات بطاقات التدريب التي تتضمن المثال رقم (1) (المثال مقتبس من: Watson-Glaser, 2012) ثم يطلب من كل مجموعة أن تتفق على أحد البدائل المتاحة ما بين القوسين، وتقدم ما يؤيد اختيارها، ثم تناقش مشاركة كل مجموعة في ضوء تعريف مهارة الاستنتاج.

المثال رقم (1)

خلال الشهر الماضي، حضر مديرو عدد من الشركات التجارية ورشة العمل التدريبية التي نظمتها كلية الاقتصاد للتدريب على أعمال التسويق، وأكد المديرون أن نوعية التدريب كانت مرتفعة وركزت على مهارات العمل القيمة التي يمكن تطبيقها فورًا. مما سبق نستنتج أن:

-معظم المديرين الذين حضروا ورشة العمل مهتمون بمعرفة المزيد عن ثقافة التسويق.

هذا الاستنتاج: (صحيح – محتمل أن يكون صحيحًا – البيانات غير كافية – محتمل أن يكون خاطئًا – خاطئ).

بعد مناقشة تعريف مهارة الاستنتاج، يُطلب من كل مجموعة تدوين أكبر عدد من الاستنتاجات التي يمكن التوصل إليها بقراءة المثال رقم (2) خلال ثلاث دقائق، ويعرض المثال كما يلي:

المثال رقم (2)

قالت أم محمد: "منعَ المطرُ محمدًا من الخروج طوال النهار؛ فازداد حبي للمطر الذي تسبب في أن أتناول طعام الغداء مع ابني الذي يعمل بائعًا متجوّلًا في أسواق المدينة".

- **ماذا تستنتج؟**

بانتهاء الثلاث دقائق يعرض المدرّب أنواع الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من المثال ويطلب من كل مجموعة تصنيف الاستنتاجات التي توصلت إليها وفقًا للأنواع الآتية:

أ- الاستنتاج المباشر: وهو ما يمكن التوصل إليه مباشرة من النص الصريح الذي تم عرضه سواء كان مقروءًا أو مسموعًا. (كاستنتاجنا أن محمدًا لم يخرج أثناء النهار بسبب المطر)

ب-الاستنتاج غير المباشر: وهو ما يمكن استنتاجه من النص لكن بطريقة غير مباشرة. (كاستنتاجنا أن أم محمد تحب المطر قبل أن يتسبب في منع ابنها من الخروج)

ت-استنتاج يتعلق بقائل النص: وهو يتحدّد في الاستنتاجات التي يمكن أن يكونها القارئ عن قائل النص. (كاستنتاجنا أن أم محمد تود أن تأنس بابنها وتحبه حبًا شديدًا لدرجة إشادتها بالمطر الذي تسبب في بقائه معها).

ث-استنتاج يتعلق بالنص: وهو ما يبحث في النص ويستخلص منه الاستنتاجات سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة. (كاستنتاجنا أن محمدًا تاجر، ويعمل بجد خلال النهار...إلخ)

بانتهاء المتدرّبين من تصنيف الاستنتاجات ومناقشتها، يحثهم المدرّب على تنويع استنتاجاتهم حتى لا يغفلوا جانبًا قد يكون مهمًا جدًا للإلمام بالقضية التي يفكرون فيها، ثم يناقش المتدرّبين في مدى أهمية مهارة الاستنتاج ويقود النقاش ويوجّهه حتى يبرز أهمية تنمية هذه المهارة.

3.3.11.6. المحور الثالث/ المهارات الفرعية لمهارة الاستنتاج

بعد تأكد المدرّب من فهم المتدرّبين لمهارة الاستنتاج، يمهّد لهذا المحور بتنبيه المتدرّبين إلى أن مهارة الاستنتاج ليست بسيطة؛ إنما مركبة من عدة مهارات فرعية، ويسألهم إن كان بإمكانهم تحديدها، ثم بعد الاستماع إلى مشاركات المتدرّبين وتوجيهها يشرع المدرّب في توضيح أبرز المهارات الفرعية لمهارة الاستنتاج كما يلي:

أولًا/ مهارة الفحص: يقصد بها فحص الأفكار والأدلة والعلاقات المتداخلة والمتنوعة الواردة في النص أوالموقف المطروح وذلك بإثارة التساؤلات حولها. يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (3)

المثال رقم (3)

"لاحظ معلمٌ أن التلاميذ المتفوقين في مقرر اللغة العربية بالصف السادس من التعليم الأساسي تحصلوا على درجات مرتفعة في امتحان مقرر التاريخ".

1. **افحص العلاقات والأدلة التي يتضمنها النص.**
2. **ما التساؤلات التي يمكن إثارتها حول ما ورد في النص؟**

يطلب المدرّب من كل مجموعة أن تعرض التساؤلات التي يمكن إثارتها حول ما ورد في النص، ويناقشها مع تشجيع المشاركات الجيدة وتدوينهاعلى السبورة، وكمثال للتساؤلات الجيدة التي يمكن إثارتها: (في أي سنة دراسية تم امتحان التلاميذ في مقرر التاريخ الذي ورد ذكره في النص؟ هل معلم مقرر اللغة العربية هو نفسه معلم مقرر التاريخ؟ ... إلخ)، ثم يحث المتدرّبين على اقتراح المهارة التالية اللازمة للخروج باستنتاجات مدعومة بأدلة كافية من النص.

يستمع المدرّب إلى اقتراحات المتدرّبين بشأن المهارة التالية دون أن يعلّق على مدى صحتها (عصف ذهني) ثم يقود الحوار ويوجّهه حتى يصل إلى المهارة التالية.

ثانيًا/ مهارة تخمين الاحتمالات: هي مهارة تخمين أكبر عدد من البدائل المحتملة لما يمكن استنتاجه بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال فحص ما ورد في النص أو الموقف.

يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (4):

المثال رقم (4)

يجب على معلم المرحلة الثانوية أن يرتقي بطلابه؛ لذلك عليه ألا يتكلم معهم إلا باللغة العربية الفصيحة.

- **ما التساؤلات التي يمكن إثارتها حول ما ورد في النص؟**

يحث المدرّب كل مجموعة على تدوين التساؤلات التي يمكن إثارتها حول النص، وبإثارته لروح التنافس بين المجموعات يطلب تدوين أكبر عدد ممكن من الاستنتاجات؛ للخروج بعدد كبير من الاستنتاجات، ثم يطلب من المتدرّبين اقتراح المهارة التي ينبغي أن نقوم بها حيال هذا العدد الكبير من الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، وبعد استماع المدرّب إلى اقتراحات المتدرّبين بشأن المهارة التالية يقود الحوار ويوجّهه حتى يصل إلى المهارة التالية.

ثالثًا / مهارة التحقق من صحّة الاستنتاجات: هي مهارة ترجيح الاستنتاجات التي يمكن أن يخرج بها المفكر في ضوء توفر الأدلة الكافية لإثباتها.

يعرض المدرّب هذا التعريف ويناقشه مع المتدرّبين، ثم يوضحه في ضوء المثال رقم (5):

المثال رقم (5)

عائشة طالبة متفوقة دراسياً ومتأكدة من حصولها على درجات عالية في جميع المقررات، وقد أبلغتها إحدى معلماتها بحصولها على الترتيب الأول قبل يوم واحد من احتفالية إعلان النتائج، غير أن ما تم الإعلان عنه في اليوم التالي هو حصول عائشة على الترتيب الرابع.

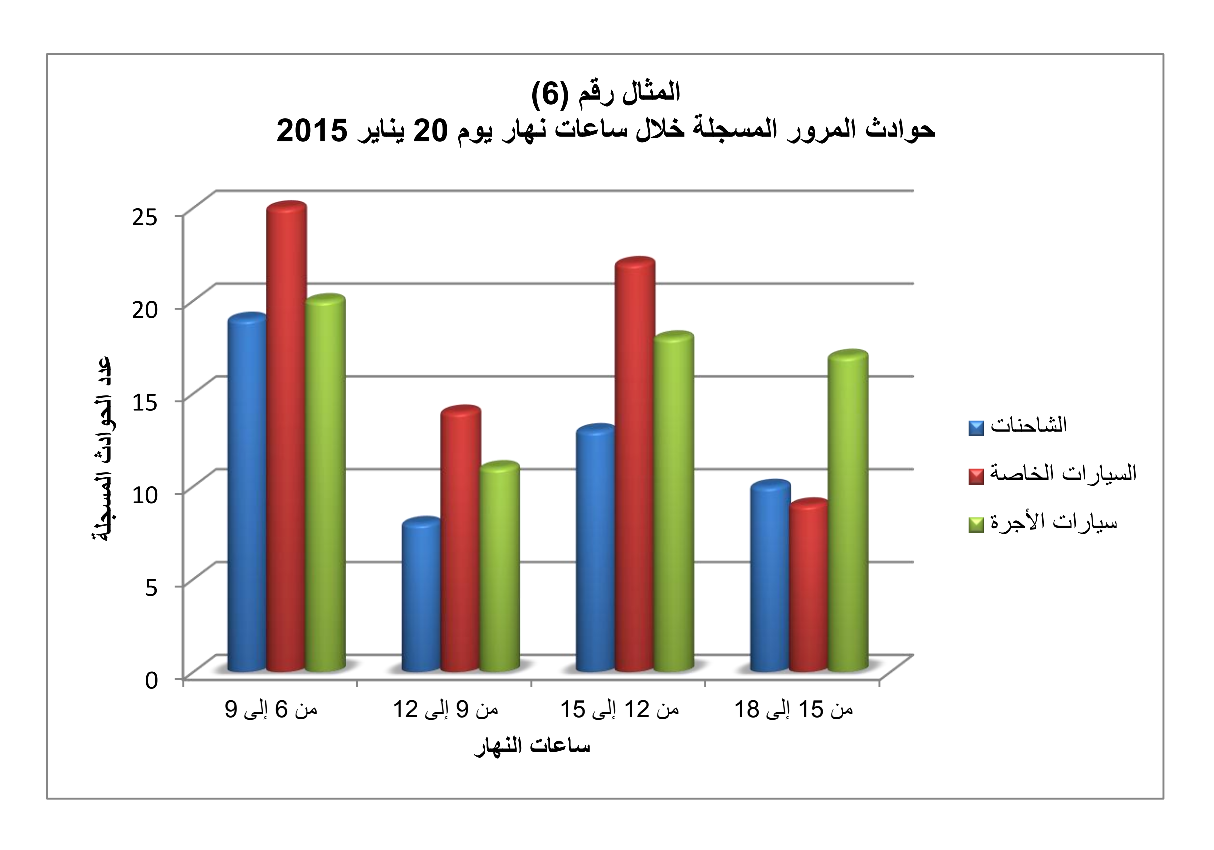
- **ما التساؤلات التي يمكن إثارتها حول ما ورد في النص؟**
- **أذكر أكبر عدد من الاستنتاجات. وما الاستنتاجات الأكثر ترجيحًا في ضوء قوة الأدلة التي تدعمها؟**

يحث المدرّب كل مجموعة على تدوين التساؤلات التي يمكن إثارتها حول النص، كما يطلب منهم تدوين أكبر عدد ممكن من الاستنتاجات خلال دقيقة واحدة، ثم يطلب من كل مجموعة أن تحدّد أفضل ثلاثة استنتاجات (فقط) في ضوء قوة الأدلة الداعمة لها، وخلال عرض المشاركات والاستماع إلى أدلة استنتاجات كل مجموعة يشجع المدرّب الاستنتاجات الجيدة.

4.3.11.6. المحور الرابع/ الدور التكاملي للمهارات الفرعية في إتقان مهارة الاستنتاج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بإثارة التساؤل حول إمكانية الاستغناء عن إحدى المهارات الفرعية لمهارة الاستنتاج التي تمت مناقشتها خلال المحور السابق، وبمناقشة ذلك مع المتدرّبين يوجّه الحوار حتى يستخلص إمكانية تحديد مهارة الاستنتاج في ضوء مهاراتها الفرعية بأنها: "المهارة في فحص النص أو الموقف والخروج منه باستنتاجات صحيحة تؤكدها شواهد وأدلة يتضمنها النص أو الموقف".

وفي إطار تأكيد التكامل بين المهارات الفرعية لمهارة الاستنتاج وتنبيه المتدرّبين إلى أنواع المواقف التي يمكنهم ممارسة مهارة الاستنتاج عليها يعرض المدرّب المثال رقم (6) الذي يظهر رسمًا بيانيًا يوضح علاقة بين الزمن وحوادث المرور من الساعة السادسة صباحًا إلى السادسة مساءً، ثم يطلب من كل مجموعة توظيف المهارات الفرعية في تدوين عدد من الاستنتاجات التي تؤكدها أدلة من الرسم البياني. (علمًا بأن البيانات مفترضة وليست حقيقية)

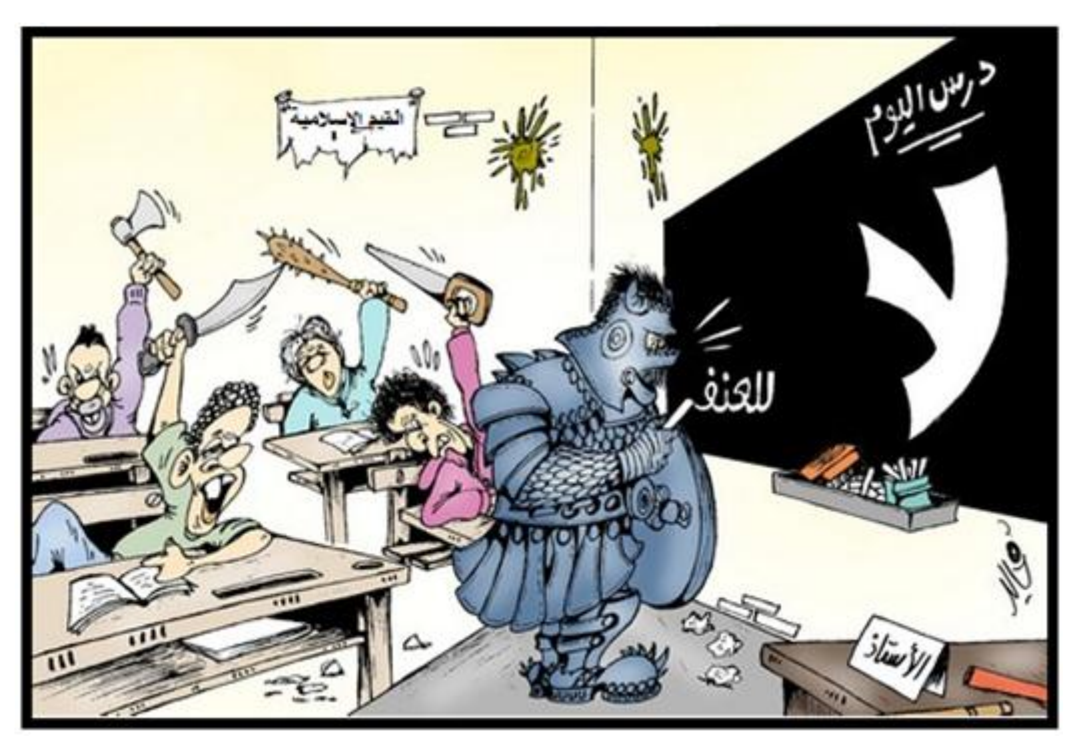


يناقش المدرّب استنتاجات كل مجموعة ويشجع المؤكدة منها بأدلة من الرسم البياني في ضوء استخدام المهارات الفرعية الثلاث، وينبه المتدرّبين إلى ما يمكن أن يحدث من قصور في

سلامة الاستنتاجات في حال عدم توظيف أي من المهارات الفرعية ويناقش ذلك مع المتدرّبين ويستمع إلى الملحوظات التي يبدونها ويوجّهها موضحًا أهمية التكامل بين المهارات الثلاث في التوصل إلى استنتاجات سليمة ومؤكدة وفقًا لما يدعمها من شواهد وأدلة.

5.3.11.6. المحور الخامس/ الخاتمة

يختم المدرّب بعرض ملخص سريع، وتوزيع المحتوى النظري الخاص بالجلسة التدريبية على المتدرّبين، ثم يكلفهم بالنشاط التكميلي الذي يتمثل في رسم كريكاتيري نشرته جريدة هسبريس الإلكترونية بتاريخ 18 مارس 2014م ويعبر الرسم عن دور المدرسة في إخراج واقع المجتمع.



النشاط التكميلي للجلسة الحادية عشرة

توزع نسخة من الرسم على كل متدرّب ويطلب منه أن يوظف ما استفاده من هذه الجلسة في الخروج باستنتاجات مميزة مدعومة بأدلة كافية من الرسم، مع التذكير بأن تشمل الاستنتاجات المباشرة وغير المباشرة والاستنتاجات الخاصة بالرسّام والفكرة التي أراد توصيلها من خلال كل جزئية في الرسم، وبعد حث المتدرّبين على أداء النشاط التكميلي وإبراز أهمية ممارسة المهارة في حياتهم اليومية لتحقيق أهداف هذه الجلسة يتم تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

12.6. الجلسة الثانية عشرة/ أنشطة التدريب على مهارة الاستنتاج

تتمثل محاور الجلسة في أنشطة تدريبية مُختارة لتنمية مهارة الاستنتاج؛ وذلك بهدف ممارسة المتدرّبين للمهارة في ضوء الأساس النظري الذي تضمنته الجلسة السابقة.

1.12.6.الأهداف السلوكية للجلسة الثانية عشرة: بنهاية الجلسة يؤمل أن يكون المتدرّب قادرًا على أن:

أ. يمارس مهارة الاستنتاج على محتوى النشاط الأول والمواقف المشابهة له.

ب. يمارس مهارة الاستنتاج على محتوى النشاط الثاني والمواقف المشابهة له.

ت. يمارس مهارة الاستنتاج على محتوى النشاط الثالث والمواقف المشابهة له.

2.12.6. الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

يقسّم المتدرّبون إلى مجموعات ثلاثية، وتوظف الاستراتيجيات التي تناسب محتوى محاور هذه الجلسة وأهدافها، والتي تتمثل في: (العرض، والمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني)، أما الوسائل اللازمة لطبيعة محتوى وأهداف الجلسة فهي: (عارض Data Show ، جهاز كمبيوتر، نماذج تدريب معدّة، أوراق النشاط التكميلي للجلسة).

3.12.6. محتوى الجلسة الثانية عشرة

سعيًا لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي؛ يتضمن محتوى هذه الجلسة ثلاثة أنشطة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارة الاستنتاج؛ حيث تُقسّم الجلسة –التي تستمر ساعتين من الزمن– إلى خمسة محاور كما هي مبيّنة في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12)

الوعاء الزمني لمحاور الجلسة التدريبية الثانية عشرة

محاور الجلسة التدريبية	تمهيد	النشاط التدريبي الأول	النشاط التدريبي الثاني	النشاط التدريبي الثالث	خاتمة
الوعاء الزمني	15 د	30 د	30 د	30 د	15 د

1.3.12.6. المحور الأول/ تمهيد

خلال هذا المحور يتم استعراض ومناقشة النشاط التكميلي الذي كُلف به المتدرّبون خلال الجلسة السابقة والذي يتمثل في: "ممارسة مهارة الاستنتاج على رسم كركاتيري" ويقيم المدرّب المشاركات ويعزز الجيدة منها، ويدوّن أبرز النقاط التي أفرزها النقاش بخصوص النشاط التكميلي، وبعد أن يذكّر بموضوعات الجلسات السابقة، يبين للمتدرّبين أن هذه الجلسة تختلف عن سابقاتها؛ حيث ستقتصر على ممارسة ما اكتسبوه من الجلسات السابقة على أنشطة تدريبية مُختارة بهدف التدريب على ممارسة مهارة الاستنتاج ومتطلبات إتقانها.

2.3.12.6. المحور الثاني/ النشاط التدريبي الأول على ممارسة مهارة الاستنتاج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: عندما نقرأ مقالة ما نوظف العديد من العمليات العقلية (كالانتباه والإدراك والحفظ والتذكر ... إلخ) وبالرغم من أن توظيف هذه العمليات العقلية ضروري ولابد منه لفهم نص المقالة إلا أنه قد لا يضيف إضافة حقيقية لمخزوننا المعرفي ما لم نوظف العملية العقلية الأعلى المتمثلة في التفكير، وكما سبقت الإشارة في الجلسات السابقة فإن للتفكير مهارات تتطلب التدريب عليها لإتقانها، وقد تعرضنا في الجلسة السابقة للتدريب على مهارة الاستنتاج ومهاراتها الفرعية، واستكمالًا لذلك سنعمل على ممارسة مهارة الاستنتاج على مقال للكاتبة "ندى سلطان" نشرته صحيفة الرياض في عددها (16133) الصادر بتاريخ 25 أغسطس 2012م. بعد توزيع المقال على كل متدرّب يطلب من الجميع القراءة في صمت واستخلاص الاستنتاجات التي تؤكدها أدلة من النص في مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش الاستنتاجات التي توصل إليها كل عضو وتلخصها في استنتاجات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق.

النشاط الأول للجلسة الثانية عشرة

"ليس بالذكاء وحده ينجح الانسان" هذه الرسالة التي وجهها الأستاذ للطلبة في أول يوم انتظموا فيه في برنامج الدراسات العليا بكلية الطب. وقد تبدو الجملة غريبة خاصة وأن هؤلاء الطلبة تخصصوا في مجال علمي بحت منهم من يدرس علم السرطان، ومنهم من يدرس النظم الحيوية في الدماغ، ومنهم من يدرس ميكانيكية عمل دواء ما. لكنك لو أنصتّ للحوارات العلمية التي تدور بين بعضهم لأمكنك ان تستشف الشخصيات الاستعراضية التي تستخدم ذكاءها في تسويق المعلومات القليلة التي تعرفها مقارنة بآخرين صمتهم يخفي الكثير من الذي يعرفونه. انشغل الطلبة بعد جملة الأستاذ في تعريف الذكاء ومعالمه وكيفية نمو الإنسان العقلي وما يكتسبه من مهارات تطور ذكائه من مرحلة الولادة وحتى اكتمال الوعي.

انتقل الأستاذ بعدها للحديث عن معادلة مهمة أساسية في تحقيق النجاح والاستمرارية، وهي معادلة تحقق التوازن بين قدرات الإنسان العقلية وبين مجهوده وانتظامه وجديته في العمل، وخلاصة الفكرة هي أن الجدية والانتظام في العمل والمجهود الذي يضعه الإنسان مطلب أساسي بمعنى أن ذكاءك حين لا يقترن بالجدية والانتظام والعمل الدائم لن ينفعك ولن يحقق لك النجاح الذي تطمح له.

من الذكاء أن تعرف حدود قدراتك وإمكاناتك وأن تعرف مواطن ضعفك ولا تنشغل بها كثيرًا أو تنشغل بمقارنتك بالآخرين بل تركز على تنمية الجيد والمميز فيك وتبنيه وهذا ما يحقق لك شيئا من النجاح والتفرد.

اذكر أن إحدى الطالبات كان لديها مشكلة لغوية حيث كانت المقررات تدرس باللغة الإنجليزية، كانت هذه الطالبة تقوم بترجمة المحاضرات يوميا للغتها الأم ثم تعيد ترجمتها للغة الانجليزية بالمفردات البسيطة التي تعرفها وبذلك تمكنت من إثراء لغتها وفي نفس الوقت قللت من اعتماديتها على الآخرين. كان بإمكانها ان تتوقف أمام مشكلتها اللغوية وتجعلها عائقا لكنها فضلت التعامل معها بطريقة عملية. وهذا ما نحتاجه لننجح، كثير من الجدية والالتزام وذكاء نعرف به قدراتنا وإمكاناتنا.

وخلال النصف الثاني من الزمن المخصص لهذا المحور يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض ما توصلت إليه من استنتاجات مدعومة بأدلة من النص ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم مدى صحة الاستنتاجات ومدى قوة أدلتها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، وتشجيعًا منه للمشاركات الجيدة يشيد بأفضل الاستنتاجات التي تم التوصل إليها.

3.3.12.6. المحور الثالث/ النشاط التدريبي الثاني على ممارسة مهارة الاستنتاج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول : قد يطلع أحدنا على مقالة علمية تستند إلى نتائج بحوث علمية في عرض استنتاجات محدّدة، لكن ينبغي أن ننتبه إلى أن اطلاعنا على استنتاجات الباحث أو صاحب المقالة يجب ألا تصرفنا عن إعادة النظر في النتائج ذاتها فبمهارتنا قد نستنتج ما لم ينتبه إليه الباحث أو صاحب المقالة الذي استشهد بنتائج البحوث العلمية ليثبت فكرة ما يريد توصيلها للقارئ؛ لذلك سنعمل خلال هذا المحور على ممارسة مهارة الاستنتاج على مقال يتضمن نتائج دراسات علمية واستنتاجات بهدف الخروج باستنتاجات إضافية لتلك الذي عرضها صاحب المقال العلمي. وفيما يلي مقالة علمية "مترجمة" لكل من: David G. Myers & Ed Diener منشورة في المجلد الثاني عشر لمجلة العلوم الصادرة بدولة الكويت في أكتوبر 1996 وتمثل المجلة الترجمة العربية لمجلة Scientific American,.. واتباعًا لنفس استراتيجية النشاط التدريبي الأول تُوزع المقالة على كل متدرّب ويطلب من الجميع القراءة في صمت واستخلاص الاستنتاجات التي تؤكدها أدلة من النص في مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش الاستنتاجات التي توصل إليها كل عضو وتلخصها في استنتاجات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، وخلال النصف الثاني من الزمن المخصص لهذا المحور يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض ما توصلت إليه من استنتاجات مدعومة بأدلة من النص ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم مدى صحة الاستنتاجات ومدى قوة أدلتها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة، وتشجيعًا منه للمشاركات الجيدة يشيد بأفضل الاستنتاجات التي تم التوصل إليها خلال هذا المحور.

النشاط التدريبي الثاني للجلسة الثانية عشرة

نشرت مجلة Scientific American (1996) مقالة فيما يلي نصها:

تُعتبر السعادة حقلا معرفيًا لم يسبر علماء الاجتماع غوره مقارنة بالبؤس؛ ففي المقالات التي تم فهرستها في مستخلصات بحوثٍ في علم النفس بين عامي 1967 و1994 جاء ذكر الاكتئاب في 46380 مقالة، كما ورد الحديث عن القلق في 36851 مقالة، وعن الغضب في 5099 مقالة. ولم تأت على ذكر السعادة إلا 2389 مقالة فقط، وتحدثت عن الرضا بالحياة 2340 مقالة، ولم يرد ذكر الابتهاج إلا في 405 مقالات فحسب. وكان عشرات الباحثين قد توجهوا في العقدين الماضيين إلى مئات الآلاف من الأشخاص كعينات، يسألونهم إن كانوا سعداء أو راضين بحياتهم، أي ما يدعوه علماء النفس "السعادة الذاتية". كما قام مركز بحوث استطلاع الآراء القومي في جامعة شيكاگو بالولايات المتحدة بفحص عينات تضم نحو 1500 فرد سنويا منذ عام 1957، في حين أجرى معهد الأبحاث الاجتماعية في جامعة ميتشيگان دراسات مشابهة ولكن بشكل أقل انتظاما، تماما كما فعلت منظمة گالوب. إضافة إلى ذلك بُذلت جهود، بتمويل حكومي، لاستطلاع أمزجة المقيمين في الدول الأوروبية.

لقد اكتشفنا بعض الحقائق المفاجئة؛ فالناس أكثر سعادة مما قد يتوقعه المرء؛ كما يبدو أن السعادة لا تعتمد اعتمادا كبيرا على الظروف الخارجية. ومع أن النظر إلى الحياة على أنها مأساة أمر له تاريخه الطويل الجدير بالتقدير، فإن استجابات أفراد عينات عشوائية في أنحاء العالم حول شعورهم بالسعادة ترسم صورة أكثر إشراقا مما كان يُظَن. لكن كيف يمكن لعلماء الاجتماع قياس شيء يصعب تحديده كالسعادة؟ إن معظم الباحثين يقتصرون على مجرد طرح أسئلة على الناس يطلبون فيها إليهم وصف مشاعرهم بالسعادة أو التعاسة كي يقيسوا من إجاباتهم مقدار رضاهم عن حياتهم، وممّا يلاحظ أن إقرار المرء بأنه سعيد يبقى ثابتا إلى حد ما على امتداد سنواتِ إعادةِ الاختبار وفضلا عن ذلك فإن الذين يقولون إنهم سعداء وراضون يبدون سعداء في عيون أصدقائهم الحميمين وأعضاء أسرهم والاختصاصي النفسي الذي يُجري معهم المقابلة، وتُظهر تقديرات أمزجتهم اليومية مزيدا من الانفعالات الإيجابية، كما تُظهر أنهم أكثر ابتساما من أولئك الذين يصفون أنفسهم بأنهم غير سعداء، ويقترن إقرار المرء بأنه سعيد بمؤشرات أخرى تنم عن شعوره بحسن الحال؛ ذلك أن الأشخاص السعداء هم أقل أنانية وأقل عدوانية وأقل تعسفا وأقل عرضة للأمراض، إذا ما قورنوا بالمكتئبين.وقال النشيطون دينيا أيضا إنهم يتمتعون بسعادة غامرة... وقد وجدت إحدى الدراسات التي أجرتها منظمة گالوب أن نسبة السعداء جدا بين شديدي التديّن تقارب ضعفي نسبة أولئك الذين يحتمل أن يعتبروا أنفسهم سعداء جدا بين من هم أقل التزاما دينيا. وتوصلت دراسات أخرى، بما فيها دراسة أجريت في 16 بلدا حول العالم وشملت عينتها نحو 166000 فرد إلى أن الإبلاغ عن السعادة والرضا بالحياة يزداد كلما اشتدت قوة الانتماء الديني وتكررت ممارسة الشعائر الدينية ممارسة جماعية، ويرى بعض الباحثين أن التدّين يؤدي بالمرء إلى زيادة دعمه لمجتمعه وزيادة إحساسه بالأمل...... يتبع

تابع/ النشاط التدريبي الثاني للجلسة الثانية عشرة

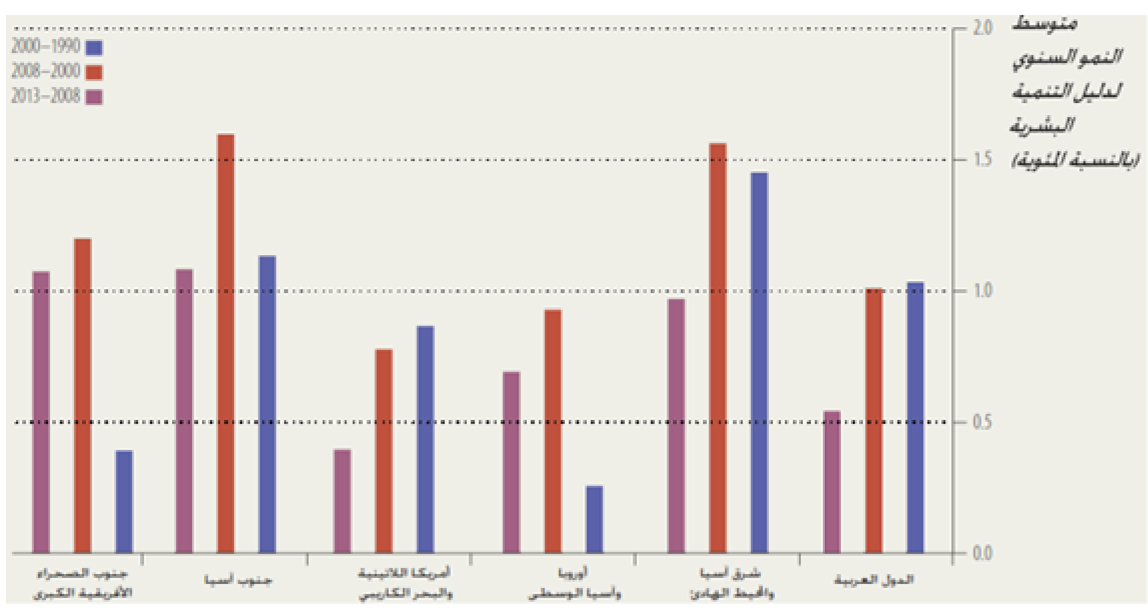
إن القائمين بدراسة موضوع السعادة هم الآن بصدد الشروع بتفحص أنماط ممارسات الناس السعداء وأفكارهم وأهدافهم. ومن المحتمل أن تنجح بعض الأنماط التي قد تُكتشف خلال البحث، في تقديم أدلة حول إمكان تحويل الظروف والسلوكيات التي تعمل على نحو معاكس لحسن الحال لتصبح مشجعة له. وفي نهاية المطاف بوسع الدراسة العلمية للسعادة أن تساعدنا على فهم نهج لبناء عالم يعزز حسن حال الإنسان ويُعين الناس على أن يستمدوا من ظروف حياتهم أكبر قدر من الرضا.

4.3.12.6. المحور الرابع/ النشاط التدريبي الثالث على ممارسة مهارة الاستنتاج

يمهّد المدرّب لهذا المحور بالقول: "تصدر أحيانًا تقارير عن منظمات دولية موثوقة تتضمن معلومات قد تسهم في التأثير سلبًا أو إيجابًا على مؤسسات علمية أو تجارية بل قد تؤثر على المستقبل السياسي والاجتماعي والاقتصادي للدولة ومكانتها في المجتمع الدولي؛ ومما يجب التنويه إليه أن موضوعية تلك التقارير التي تعتمد على نتائج بحوث علمية مستفيضة ليست مجالًا للتشكيك فيها من قبل أغلب المهتمين بالمجال ناهيك عن القراء من محبي الاطلاع؛ لذلك علينا أن ننظر إلى محتوى مثل هذه التقارير المهمة بعين المفكر الناقد الذي يوظف مهارات تفكيره في سبر أغوار المعلومات المعروضة؛ حيث سنعمل خلال هذا المحور على ممارسة مهارة الاستنتاج على نص مدعوم برسم بياني توضيحي مقتبس من تقرير التنمية البشرية لسنة 2014 الصادر عن منظمة الأمم المتحدة.

اتباعًا لنفس الاستراتيجية التي اعتمدتها هذه الجلسة يوزع النص مع الرسم البياني التوضيحي على كل متدرّب ويطلب من الجميع القراءة في صمت واستخلاص استنتاجات غير مذكورة في النص على أن تؤكدها أدلة من النص والرسم البياني في مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يطلب من كل مجموعة أن تناقش الاستنتاجات التي توصل إليها كل عضو وتلخصها في استنتاجات تمثل مشاركة المجموعة ككل حيث يُطلب تسليمها للمدرّب في مدة زمنية لا تتجاوز خمس دقائق، وخلال النصف الثاني من الزمن المخصص لهذا المحور يطلب المدرّب من كل مجموعة عرض ما توصلت إليه من استنتاجات مدعومة بأدلة من النص ويطلب من المجموعات الأخرى تقييم مدى صحة الاستنتاجات ومدى قوة أدلتها، وباكتمال مناقشة مشاركات المجموعات يقوم المدرّب بإبداء ملاحظاته عن مشاركة كل مجموعة.

النشاط التدريبي الثالث للجلسة الثانية عشرة



دليل التنمية البشرية، منذ عام 1990، هو مقياس أساسي لتقييم التقدّم، وهو عبارة عن دليل مركب من متوسط العمر المتوقع عند الولادة، ومتوسط سنوات الدراسة، والدخل. ويتضمن *تقرير التنمية البشرية* لهذا العام أرقام دليل التنمية البشرية عن 187 بلدًا. وقد بلغت قيمة الدليل العالمي 0.702، وتواصل معظم البلدان النامية مسيرة التقدّم، لكن بسرعة متفاوتة. يسجل دليل التنمية البشرية أدنى المستويات في منطقتي جنوب الصحراء الأفريقية الكبرى (0.502) وجنوب آسيا (0.588)، ويبلغ أعلاها في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (0.740)، تليها مباشرة أوروبا وآسيا الوسطى (0.738). وتبلغ قيمة الدليل في مجموعة التنمية البشرية المرتفعة جدًا 0.890، وهو معدّل يتجاوز بكثير قيمة الدليل في مجموعة التنمية البشرية المتوسطة والمنخفضة. والجدير بالذكر أن التقارب مستمر بين البلدان ذات التنمية البشرية المنخفضة وتلك التي تحقق مستويات أعلى من التنمية البشرية[3].

وبينما تشهد المناطق كافة تحسنًا، بدأت بوادر التباطؤ تلوح في الأفق، حسبما يتضح من معدلات نمو أرقام دليل التنمية البشرية (الشكل 1.2)[4]. وبعد أن سجلت أربع مناطق من أصل ست تقدّمًا بين عامي 2000 و2008 فاق بسرعته التقدّم في التسعينات، شهدت مناطق العالم كلها تباطؤًا في التقدّم بين عامي 2008 و2013. وقد ظهر ذلك جليًا في الدول العربية ومنطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي حيث تراجع معدل النمو السنوي إلى النصف تقريبًا، وكذلك في آسيا. ويبدو أن الأزمة المالية والاقتصادية العالمية قد تركت ذيولاً واسعة الانتشار.

ويبدو التراجع واضحًا في عناصر دليل التنمية البشرية الثلاثة. فقد انخفض النمو في نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي، لا سيما في الدول العربية وأوروبا وآسيا الوسطى، وتراجعت معدلات نمو متوسط العمر المتوقع عند الولادة في معظم المناطق مؤخرًا، ولا سيما في آسيا، لكنّها سجلت ارتفاعًا في جنوب الصحراء الأفريقية الكبرى. وتراجعت كذلك منذ عام 2008، معدلات التحسّن في متوسط سنوات الدراسة المتوقعة.

شهدت مجموعات التنمية البشرية الأربع تباطؤًا في نمو دليل التنمية البشرية (الشكل 2.2). والواقع أن التباطؤ بدأ في مجموعة التنمية البشرية المرتفعة جدًا حتى قبل وقوع الأزمة العالمية. وشهدت مجموعة البلدان ذات التنمية البشرية المنخفضة تقدّمًا متسارعًا بين عامي 2000 و2008، إلا أن هذا التقدّم لم يلبث أن تراجع، لأسباب أهمها انخفاض معدلات الزيادة في متوسط سنوات الدراسة. فعلى الرغم من الإنجازات التي تحققت في الالتحاق بالمدارس في مرحلة التعليم الابتدائي حيث قاربت المعدلات الإجمالية 100 في المائة، يبدو أن الصعوبة تطرح عند انتقال الطلاب إلى المستوى الثانوي وما بعده. وفي هذه المجموعة من البلدان، لم يكمّل 43 في المائة من الطلاب الملتحقين بالمدارس الابتدائية هذه المرحلة، ولم تتجاوز المعدلات الإجمالية للالتحاق بالمدارس في مرحلة التعليم الثانوي 39 في المائة.

5.3.12.6. المحور الخامس/ الخاتمة

يختتم المدرّب هذه الجلسة بعرض ملخص سريع لما تم التعرّض إليه خلال هذه الجلسة، وحث المتدربين على ممارسة مهارة الاستنتاج خلال مواقف الحياة اليومية، ثم يوزع على كل متدرّب نسخة من النشاط التكميلي الذي يتمثل في قصة عن مآثر الصحابي الجليل عمر بن الخطاب رضي الله عنه، ويطلب من المتدرّبين تدوين أكبر عدد من الاستنتاجات الصحيحة المدعومة بأدلة تؤكدها مع حث المتدرّبين على أن تكون استنتاجاتهم مميزة بعد اكتمال التدريب على ممارسة مهارة الاستنتاج؛ وذلك تحقيقًا لأهداف هذه الجلسة وبتذكير المتدرّبين بموعد الجلسة القادمة تنتهي الجلسة الثانية عشرة.

النشاط التكميلي للجلسة الثانية عشرة

قال أسلم (مولى عمر بن الخطاب رضي الله عنه): خرجت ليلة مع عمر إلى حرّة (وهو المكان الممتلئ بالصخور والذي يصعب المشي عليه) فإذا بنار، فقال: يا أسلم ها هنا ركب قد قصر بهم الليل انطلق بنا إليهم. فأتيناهم فإذا امرأة معها صبيان لها وقدر منصوبة على النار وصبيانها يبكون، فقال عمر: السلام عليكم يا أصحاب الضوء. (وهذا من أدبه رضي الله عنه فلم يحب أن يقول يا أصحاب النار) قالت: وعليك السلام. قال أأدنو؟ قالت أدن أو دع. فدنا وقال: ما بالكم؟ قالت: قصر بنا الليل والبرد. قال: فما بال هؤلاء الصبية يبكون. قالت: من الجوع. فقال: وأي شيء على النار؟ قالت: ماء؛ أعللهم به حتى يناموا، وأضافت الله بيننا وبين عمر. فبكى عمر ورجع يهرول إلى دار الدقيق فأخرج عدلًا من دقيق وجراب شحم وقال: يا أسلم احمله على ظهري. فقلت: أنا أحمله عنك يا أمير المؤمنين. قال: أأنت تحمل وزري عنّي يوم القيامة. فحمله على ظهره وانطلقنا إلى المرأة فألقى عن ظهره ووضع من الدقيق في القدر وألقى عليه من الشحم وجعل ينفخ تحت القدر والدخان يتخلل لحيته ساعة، ثم أنزلها عن النار، وقال: إلي بصفحة (وهو ما يوضع فيه الأكل) فأتى بها فأفرغ الطعام ثم تركها بين يدي الصبيان، وقال: كلوا. فأكلوا حتى شبعوا والمرأة تدعو له وهي لا تعرفه وتقول: أنت أولى من عمر بالخلافة. فانصرف وهو يقول لي: يا أسلم الجوع أسهرهم وأبكاهم، ثم أوصى لهم بنفقة.

بتوزيع النشاط التكميلي على المتدرّبين، يشكرهم المدرّب على مشاركتهم ويثني على التزامهم بحضور جلسات البرنامج التدريبي، ثم ينبههم إلى موعد الجلسة الختامية التي سيتم خلالها تطبيق اختبار لتقييم مدى فاعلية الجلسات التدريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

مع ملاحظة ألّا يقدّم للمتدرّبين أي تفاصيل عن اسم الاختبار أو طبيعته أو محتواه.

الملحق رقم (2)

أنموذج لأحد الأنشطـــة التكميليـــة التي يتم يؤديها المتدربون بعد انتهاء الجلسة التدريبية

أنموذج النشاط التكميلي للجلسة الثامنة

أضحت مواقع التواصل الاجتماعي مثل: Instagram & Twitter & FaceBook وغيرها؛ من الوسائل الفاعلة في التأثير على مستخدميها، مما يستوجب التنبُّه إلى ضرورة ممارسة مهارات التفكير الناقد أثناء التواصل والتفاعل عبر هذه المواقع، وكنشاط تكميلي لهذه الجلسة عليك ممارسة مهارة تقويم الحجج على محتوى النشاط الذي يتمثل في مشاركة لإحدى الناشطات على موقع FaceBook حول موضوع موقف المجتمع من الدروس الخصوصية في إحدى الدول العربية المجاورة، رُوجعت بتاريخ 27 مارس 2015م. وفيما يلي نص المشاركة:

(لماذا يقبل المواطن المتوسط أن تكون الصحة مخصخصة ويدفع للطبيب من ثمن الفحص إلى ثمن العملية راضيًا مرضيًا، وفي مقابل ذلك يتهم المعلم أو الأستاذ بأنه جشع إذ يقدم دروسا خصوصية؟

1- تفسير اجتماعي: لأن الشعب تعود على الصحة المخصخصة (حتى في شبه المستشفيات) وما زال لم يتعود بعد على التعليم المخصخص...

2- تفسير نفسي: لأن الشعب يتصور أن الطبيب ينقذ من الألم والموت، وغيابهما أساسي ومن جوهر الحياة، في حين أن المعرفة عرضية. فيمكن أن تكون حيا وجاهلا، لكن لا يمكن أن تكون ميتا وعالما...

3- تفسير ثقافي: لأن التعليم ارتبط في ثقافتنا بقداسة تاريخية مفادها أن على المعلم أن يضحي من أجل الآخر في مقابل اعتراف رمزي لا مادي...وليس تشبيه شوقي المعلم بالرسول الا تأكيدا للفكرة في الخيال، فالرسول يضحي من أجل اعتراف رمزي لا مادي...أما الطب، فقد ارتبط في خيالنا بالثراء المشروع...ولذلك نجد جل أبناء العائلات الفقيرة أو المتوسطة يحلمون بأن يصبحوا أطباء...

4- تفسير برغماتي: لأن الاعلام لا يجرؤ على انتقاد الأطباء بسبب قوة تأثيرهم الاجتماعي وتكاتف قطاعهم، وأذكر أني منعت من سنوات من إجراء حصة تلفزية حول الأخطاء الطبية...)

■ ما تقويمك للحجج التي قدمتها الناشطة كتفسير لموقف المجتمع من الدروس الخصوصية؟

....

....

....

....

....

....

....

....

....

.... **بإمكانك المتابعة خلف الورقة**

الملحق رقم (3)

نماذج من تقييم المتدربين للبرنامج التدريبي

"اتجاهات المتدربين نحو البرنامج التدريبي"

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة استطلاع عن الاتجاه نحو البرنامج التدريبي

العبارة	النسبة المئوية					
	صفر%	20%	40%	60%	80%	100%
نسبة الاستفادة من البرنامج التدريبي						✓
الأمثلة التي استخدمها البرنامج واضحة						✓
الأنشطة التدريبية المستخدمة في البرنامج هادفة ومثيرة						✓
الزمن المخصص للجلسات التدريبية كاف				✓		
أسهم البرنامج في توسيع إدراكي لما يجري من حولي					✓	
أسهم البرنامج في زيادة فهمي للمقررات الدراسية					✓	
أسهم البرنامج في تشجيعي على المشاركة أثناء المحاضرات الدراسية					✓	
أمل أن أحضر برامج تدريبية مشابهة						✓
شعرت بالملل أثناء حضوري للجلسات التدريبية	✓					
أضافت لي الأنشطة التدريبية معلومات قيمة ومفيدة						✓
أوافق على أن يكون البرنامج التدريبي ضمن المواد الدراسية المقررة في الكلية						✓

عيوب المدرب هي: لا يوجد

مزايا المدرب هي: التشجيع - السروح المرحة الإستمتاع

أي إضافة أخري

نتقدم له الشكر والثناء على هذه المجهودات القيمة

ونتمنى له الكثير من التقدم والازدهار.

ونتمنى ان نلتقي به في برنامج تدريبي آخر

وقد تم الإستفادة من هذا البرنامج بنسبة ١٠٠٪

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة استطلاع عن الاتجاه نحو البرنامج التدريبي

العبارة	النسبة المئوية					
	صفر%	20%	40%	60%	80%	100%
نسبة الاستفادة من البرنامج التدريبي					✓	
الأمثلة التي استخدمها البرنامج واضحة						✓
الأنشطة التدريبية المستخدمة في البرنامج هادفة ومثيرة					✓	
الزمن المخصص للجلسات التدريبية كاف					✓	
أسهم البرنامج في توسيع إدراكي لما يجري من حولي					✓	
أسهم البرنامج في زيادة فهمي للمقررات الدراسية						
أسهم البرنامج في تشجيعي على المشاركة أثناء المحاضرات الدراسية					✓	
آمل أن أحضر برامج تدريبية مشابهة						✓
شعرت بالملل أثناء حضوري للجلسات التدريبية	✓					
أضافت لي الأنشطة التدريبية معلومات قيمة ومفيدة					✓	~~✓~~
أوافق على أن يكون البرنامج التدريبي ضمن المواد الدراسية المقررة في الكلية						✓

عيوب المدرّب هي: ....

مزايا المدرب هي: أنه واقعي جداً يلفت انتباهاً كبيراً في طريقة شرحه للمادة العلمية أو للموضوع لا يستعرض بالطلاب متدخل أسلوبه في الشرح بين الواقع والفكاهة والمادة العلمية له أسلوب خاص في طريقته لشرح المادة ... شديد التركيز على أنه يقنعك لفهم المادة ،

أي إضافة أخرى

أتمنى أنه أداوم ~~هم~~ في حضوري هذا البرنامج وأنه يتكرر في كل السنوات الدراسية لأنه ساعدني في الإدراك والانتباه لما يدور حولي والتوسع في طرح مناقشاتي والحكم بالأحداث الطيبة ،

الملحق رقم (4)

خطــاب كليــة التربيــة بشأن ما قام به الباحث من إجراءات ميدانية

دولـــة ليبيـــا
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة الأسمرية الإسلامية
كليــة الـتربيــة

State of Libya
Ministry of Higher Education & Scientific Research
AL Asmarya Islamic University
College of Education



الرقم الإشاري: 183

التاريخ: 2016/1/6

السيد المحترم/ أ.د. رئيس الجامعة

تحية طيبة ،،، وبعد

بالإشارة إلى مراسلتكم المؤرخة في: 2015/10/07م والمسجلة بالدوري العام تحت الرقم الإشاري (ت.س.251) بشأن التعاون مع الباحث **فتحي عمر ضو بلعيد** وتسهيل مهمته البحثية؛ **نفيدكم** علمًا بأنه قد تم تقديم كافة التسهيلات—حسب طلب الباحث- وذلك بتمكينه من تطبيق اختبارات التفكير عدة مرّات خلال العام الجامعي (2016/2015م) على بعض طلاب الكلية، وبالتنسيق مع قسمي اللغة العربية والحاسوب قدّم الباحث دروسًا في التفكير الناقد لبعض مجموعات السنة الثانية بالقسمين، كما تم تمكينه من استخدام القاعات المجهّزة (معامل الحاسوب)؛ لإنجاز مهمته البحثية حسب المواصفات والظروف التي طلبها.

هذا للعلـــــم

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عميد الكلية
د. الطاهر سالم العامري

عميد الكلية

051 464 30 12 - 051 464 30 13

الملحق رقم (5)

قائمة أسماء المحكمين

لاختبار Watson & Glaser للتفكير الناقد، والبرنامج التدريبي

اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
عبد الله بلحسن معاوية	أستاذ متميز	علم نفس	جامعة تونس
جمار منصور بن زيد	أستاذ مساعد	علم نفس	الجامعة الأسمرية
محمد عطية بن إسماعيل	محاضر مساعد	علم نفس	الجامعة الأسمرية
زينب عبد الهادي علي	محاضر مساعد	علم نفس	جامعة طرابلس
الطاهر محمد بن مسعود	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الأسمرية
أحمد حسن مرعي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الأسمرية
عمر مختار الجبيري	محاضر مساعد	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الأسمرية
جمال محمد ناصف	أستاذ	لغة عربية "نحو"	الجامعة الأسمرية
محمود رجب المقطف	محاضر مساعد	لغة عربية "أدب"	الجامعة الأسمرية

الملحق رقم (6)

اختبـــــــار

التفكيـــــر الناقـــــــد

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التفكير الناقد

إعداد: واطسن وجليسر Watson & Glaser

(تعريب فاروق عبد السلام، وممدوح سليمان)

تعليمات عامة:

- يتضمن هذا الاختبار خمسة أقسام مستقلة ويجب مراعاة التعليمات الخاصة بكل قسم.
- لا تبدأ حتى يؤذن لك.
- انتبه، لا تضع أي علامات على هذه الأوراق نهائياً.
- ضع كل العلامات الخاصة بالإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة المعطاة لك.
- قبل أن تجيب عن أسئلة كل قسم اقرأ التعليمات الخاصة به بدقة تامة، وكذلك المثال التوضيحي لطريقة الإجابة.
- إذا رغبت في تغيير إحدى إجاباتك تأكد من محو الإجابة السابقة تمامًا.
- لا تترك سؤالا دون أن تجيب عنه.

الاختبار الأول: معرفة الافتراضات:

التعليمات: يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة، ويأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة، وعليك أن تقرر ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة أم لا.

– فإذا اعتقدت أن الافتراض يتماشى مع ما جاء في العبارة ضع العلامة (✓) في المربع الذي أمام رقم الافتراض (في ورقة الإجابة) تحت كلمة " **وارد** ".

– وإذا اعتقدت أن الافتراض لا يتماشى مع ما جاء في العبارة ضع العلامة (✓) في المربع الذي أمام رقم الافتراض (في ورقة الإجابة) تحت كلمة "**غير وارد**"

وفيما يلي مثال يوضح كيف تملأ المربعات في ورقة الإجابة:

طالما كان الطفل في سن مبكرة؛ فإن على الآباء أن يتسامحوا معه عند قيامه بأعمال يُعدونها خاطئة.		
افتراضات مقترحة	**وارد**	**غير وارد**
1 . الآباء غير متسامحين مع أبنائهم		✓
2 .الأطفال في سن مبكرة لا يدركون أن أعمالهم خاطئة	✓	
3 .الأطفال لا يخطئون		✓

العبارة: "مع أن التلفزيون من أفضل الوسائل التعليمة إلا أنه لا يصلح لكل مجالات التعلم"

افتراضات مقترحة:

1 . يصلح التلفزيون لكل مجالات التعليم.

2 .توجد وسائل تعليمية أخرى غير التلفزيون.

3 .الوسائل التعليمية الأخرى أفضل من التلفزيون.

===

العبارة: "بعض السلوك الإنساني سلوك حيواني"

افتراضات مقترحة:

4 .يشترك الإنسان والحيوان في بعض مظاهر السلوك.

5 .السلوك الحيواني يتسم بالعدوانية.

6 .السلوك الإنساني يتسم بالمرونة.

===

العبارة: " يقصد بالتعاون أن تعمل جماعة من الناس من أجل تحقيق هدف مشترك، وعلى سبل المثال تعاون الناس من أجل الحصول على كسب مشترك، أو الدفاع عن أنفسهم ، أو لمساعدة الآخرين.... إلخ".

افتراضات مقترحة:

7 .التعاون مسألة سهلة موجودة بين كل الناس.

8 .التعاون من أجل تحقيق أهداف هدامة نهى عنها الدين هو تعاون سلبي.

9 .عندما تتلاقى آراء جماعة من الناس في هدف مشترك نقرر أنهم على قدر كافٍ من التعاون فيما بينهم.

العبارة: "إن علاقة الطفل بأبويه هي الأساس الذي يبني عليه علاقته مع الآخرين فيما بعد".

افتراضات مقترحة:

10. يلعب الوالدان دورا هاماً في حياة الطفل الاجتماعية المستقبلية.

11 . الطفل له شخصيته المستقلة ويبني علاقته مع الآخرين بنفسه.

12 . هناك تأثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية.

===

العبارة: "بعض الناس ممن يتعرضون للمرض النفسي قد يتعرضون للمرض العضوي".

افتراضات مقترحة:

13 . يصاب الإنسان فقط بالمرض النفسي.

14 . هناك علاقة بين المرض النفسي وبين المرض العضوي.

15 . كل المرضى العضويين كانوا مرضى نفسيين.

===

العبارة: " إذا أنشأنا نُظما تعليمية حديثة، فإننا نضمن المحافظة على التقدم التكنولوجي"

افتراضات مقترحة:

16 . ننعم الآن بالتقدم التكنولوجي.

17 . ما لم نعمل على إنشاء نظم تعليمية حديثة؛ فإننا سوف نتعرض إلى تأخر تكنولوجي.

18 . إذا كانت لدينا نظم تعليمية حديثة؛ فإن هذا سوف يضمن لنا المحافظة على التقدم التكنولوجي.

===

العبارة: " بعض الوصفات الطبيعية تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب"

افتراضات مقترحة:

19 . كل الوصفات الطبيعية تضر بصحة الإنسان.

20 . الأطباء لا يعرفون الوصفات الطبيعية.

21 . هناك بعض الوسائل الأخرى تفيد في علاج الإنسان غير الأدوية التي يقررها الطبيب.

===

العبارة: " أسامة لن يدعو سامي لحفلته"

افتراضات مقترحة:

22 . أسامة تخرَّج هذا العام من الجامعة.

23 . أسامة لا يحب سامي الآن.

24 . لمَّا يُقم أسامة حفلته بعد.

===

العبارة: " إبراهيمُ حسنُ الحظِّ؛ لأن عمله قريب من منزله ولهذا فليس لديه مشاكل في المواصلات"

افتراضات مقترحة:

25 . ليس عند العاملين مشاكل مواصلات.

26 . إذا مارسنا النظام فلن يكون هناك مشاكل مواصلات.

27 . يكون العاملون سيِّئي الحظ إذا كان العمل في منطقة بعيدة عن المنزل.

===

العبارة: " الإنسان العاقل هو من يقود سيارته بسرعة مناسبة" .

افتراضات مقترحة:

28 . لا بد للإنسان أن يكون عاقلاً؛ حتى يقود سيارته بسرعة مناسبة.

29 . ليس لدى الإنسان الأحمق من الإدراك ما يكفي لجعله يقود سيارته بسرعة مناسبة.

30 . من يقود سيارته بسرعة 60 كم / س فهو إنسان عاقل.

<u>الاختبار الثاني: التفسير</u>

التعليمات: كل تمرين فيما يلي يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة.

- افترض – لتحقيق الهدف من هذا الاختبار – أن كل شيء وارد في العبارة صادق والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة في العبارة منطقيًا وبغير شك كبير أم لا.
- إذا كانت النتيجة المقترحة تترتب على العبارة بدرجة مقبولة فضع علامة (✓) في المربع الذي أمامها تحت كلمة **(النتيجة مترتبة)**.
- وإذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارة بدرجة مقبولة من اليقين فضع العلامة (✓) في المربع الذي أمامها تحت كلمة **(النتيجة غير مترتبة)**.
- *<u>وفيما يلي مثال يوضح كيف تملأ المربعات في ورقة الإجابة.</u>*

حصل محمود على درجة النهاية العظمى في مادة الرياضيات في امتحان شهادة الثانوية العامة، ولقد درس محمود في مدرسة عمر المختار بطرابلس.		
نتائج مقترحة	**مترتبة**	**غير مترتبة**
1. جميع طلاب هذه المدرسة حصلوا على النهاية العظمى في مادة الرياضيات.		✓
2 محمود طالب محبوب من كل زملائه.		✓
3 ..محتمل أن يكون محمود متفوقاً في كل المواد.	✓	

العبارة: "جاء في تقرير للتعداد في دولة ما أنه قد سجلت خلال عام 2000 م حوالي 52401 حالة زواج، و 621 حالة طلاق".

افتراضات مقترحة:

31 . الحصول على الطلاق مسألة سهلة في هذه الدولة.

32 . إذا كانت النسبة السابقة ما زالت صحيحة، فإن الذين يتزوجون يبلغون حوالي أربعة أمثال الذين يحصلون على الطلاق كل سنة.

33 . نسبة الطلاق في هذه الدولة مرتفعة جدًا.

==

العبارة: "في نهاية العام الدراسي، أُجري اختبار في مادة الرياضيات فحصلت التلميذة سارة على (30) درجة بينما حصلت التلميذة أماني على 25 درجة، وقد درست سارة وأماني في مدرستين مختلفتين".

افتراضات مقترحة:

34 . محتمل أن تكون مدرسة سارة أفضل من مدرسة أماني.

35 . كانت سارة أذكى من أماني، ولهذا فقد حصلت على درجة أكبر.

36 . كانت الطريقة التي استخدمتها مدرسة سارة في تدريس الرياضيات أفضل من الطريقة التي استخدمتها مدرسة أماني.

==

العبارة: "يهتم المسؤولون عن التعلم في مدارسنا بتدريس اللغة الإنجليزية؛ ذلك لأنها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها".

افتراضات مقترحة:

37 . يجب ألا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الإنجليزية دون اللغات الأجنبية الأخرى بل ندرسها جميعًا على قدم المساواة.

38 . لا يمكن أن نستغني عن دراسة اللغة الإنجليزية.

39 . يجب أن يتعلم الأجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل أن نتعلم الإنجليزية في مدارسنا.

==

العبارة: " إن عدداً كبيراً من الطلاب الناجحين في الثانوية العامة في مصر لا يحصلون على المجموع الذي تقبله الجامعات، ويتجهون إلى إعادة الامتحان عامًا بعد آخر، وفي هذا ضياع لكثير من الطاقات البشرية كان يمكن استغلالها بصورة أفضل.

افتراضات مقترحة:

40 . أغلبية الطلبة الناجحين في الثانوية العامة لا يدخلون الجامعات.

41 . بعض الطلبة يعيدون امتحان الثانوية العامة مرتين أو ثلاث مرات قبل أن يحصلوا على المجموع الذي تقبله الجامعات.

42 . السماح للطلاب بدخول امتحان الشهادة الثانوية أكثر من مرة أمر يحتاج إلى إعادة نظر.

==

العبارة: " أدت الحضارة الغربية الحديثة إلى اكتساب بعض شبابنا لتقاليد وعادات الغرب، في الوقت الذي يتمسك فيه الآباء بتقاليدنا وعادتنا وأخلاقنا العربية ".

افتراضات مقترحة:

43 . عاداتنا أفضل من عادات الغربيين.

44 . الآباء مخطئون تمامًا؛ لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة.

45 . للغرب عادته وتقاليده، ولنا عادتنا وتقاليدنا.

===

العبارة: "قامت إحدى الصحف بدراسة مقارنة بين الحوادث التي ارتكبها كل من سائقي السيارات الخاصة وسائقي سيارات الأجرة خلال عام 2002 م داخل العاصمة (طرابلس)، وقد تبين أن سائقي السيارات الخاصة قد ارتكبوا 341 حادثة، بينما ارتكب سائقو سيارات الأجرة 164 حادثة فقط" .

افتراضات مقترحة:

46 . إن سائقي السيارات الخاصة قد ارتكبوا حوادث أكثر مما ارتكب سائقو سيارات الأجرة في مدينة طرابلس.

47 . عدد سائقي السيارات الخاصة أكبر من عدد سائقي سيارات الأجرة في مدينة طرابلس.

48 . سائقو سيارات الأجرة أكثر التزامًا بقواعد القيادة من سائقي السيارات الخاصة في مدينة طرابلس.

===

العبارة: " أوضحت معارك حرب أكتوبر عام 1973م أن الصهاينة جبناء؛ وهذا وحده يضمن لنا الفوز في أي معركة قادمة معهم".

افتراضات مقترحة:

49 . أسلحة الصهاينة لا يمكن أن تصل إلى مستوى كفاءة الأسلحة العربية.

50 . يجب أن نعمل باستمرار على تدريب جنودنا وتطوير أسلحتنا انتظارًا لمعركة قادمة.

51 . لم تتقدم البشرية بالقدر الكافي في وسائل المحافظة على السلام كما تقدمت في وسائل اندلاع الحروب.

===

العبارة: "أظهرت اختبارات الذكاء أن أطفال مدرسة النصر يتفوقون على أطفال مدرسة العروبة ولكنهم لم يحصلوا على درجات مرتفعة كأطفال مدرسة (النجاح)".

افتراضات مقترحة:

52 . أطفال مدرسة النجاح كمجموعة يحصلون على درجات أعلى؛ لأنهم ولدوا بذكاء فطري أعلى من ذكاء أطفال مدرستي النصر والعروبة.

53 . إن أسر أطفال مدرسة النجاح هي في المتوسط أكثر ذكاءً من أسر أطفال مدرستي النصر والعروبة.

54 . يحصل أطفال مدرسة النجاح على تعليم أفضل من أطفال مدرستي النصر والعروبة، وهذا يؤثر بدوره في أداء الاختبارات.

==

العبارة : " بيَّنت إحدى الدراسات أن الأطفال الإناث يتفوقن على الأطفال الذكور في الطلاقة اللغوية بينما يتفوق الذكور على الإناث في القدرة الحسابية".

افتراضات مقترحة:

55 . كل الإناث أفضل من الذكور في قواعد اللغة.

56 . كل الذكور أقل طلاقة لغوية من الإناث.

57 . إن هناك علاقة بين جنس الطفل وبين كل من طلاقته اللغوية وقدرته الحسابية.

==

العبارة : " بيَّن علماء الاجتماع الحضري أن وسط المدينة عادة ما يكون مزدحمًا بالسكان والمتاجر ويقل الازدحام كلما ابتعدنا عن منطقة الوسط، إلا أن المناطق المتاخمة للمدن عادة ما تكون مزدحمة بأولئك الوافدين إليها من الريف ممن ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا ".

افتراضات مقترحة:

58 . كل أهل الريف من طبقات اجتماعية دنيا.

59 . كل أهل المدن من طبقات اجتماعية عليا.

60 . بعض الذين يأتون إلى المناطق المتاخمة للمدن هم من الطبقات الاجتماعية الدنيا.

==

الاختبار الثالث : تقويم المناقشات

التعليمات:

•يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات، والمطلوب منك أن تحكم على كل إجابة أهي قوية أم ضعيفة.

•**الإجابات القوية:** هي الإجابات المهمة والتي تتصل مباشرة بالسؤال.

•**الإجابات الضعيفة:** هي الإجابات التي لا تتصل مباشرة بالسؤال، أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال.

•فإذا كنت ترى أن الإجابة قوية فضع علامة (√) في المربع تحت كلمة(**قوية**) أما إذا كنت ترى أن الإجابة ضعيفة فضع علامة (√) في المربع تحت كلمة (**ضعيفة**).

•وفيما يلي مثال يوضح كيف تملأ المربعات في ورقة الإجابة:

هل من الضروري وضع قانون لتحديد الأجور بين العمال وبين أصحاب العمل ؟		
إجابات مقترحة	**قوية**	**ضعيفة**
1. نعم ؛ لأن من واجب الدولة حماية العمال.	✓	
2 . لا ، فيجب ترك هذا للأفراد يقررونه بأنفسهم.		✓
3 . لا ، فوسائل الإعلام والتوجيه يمكن أن تحقق هذه الغاية.	✓	

السؤال : هل يمكن أن تعمل المرأة في مهنة الطب إذا كانت مؤهلة لذلك؟

إجابات مقترحة:

61 . **نعم** ، المرأة تعمل الآن في كافة الميادين.

62 . **لا** ؛ لأن المرأة قد تستحي من مواجهة العمليات الجراحية الخاصة بالرجال.

63 . **لا** ؛ لأن مسئولية الأم الأولى هي تربية أطفالها.

==

السؤال : هل من الواجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق جدول منتظم موحَّد ؟.

إجابات مقترحة:

64 . **نعم** ؛ حتى يتعلم التلاميذ أنهم لا يستطيعون دائمًا أن يحققوا رغباتهم في الاستذكار بطريقتهم الخاصة.

65 . **نعم** ؛ حتى يتعود التلاميذ على الدقة والنظام.

66 . **لا** ؛ فهناك فروق فردية بين التلاميذ وعلى ذلك يجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق ميولهم واتجاهاتهم الخاصة.

==

السؤال : هل التلفزيون أداة تثقيفية أفضل من المسرح ؟

إجابات مقترحة:

67 . **لا** ؛ لأن الممثلين يظهرون على المسرح بأنفسهم.

68 . **نعم** ؛ فالتلفزيون يمكن أن ينقل إلى المشاهد ما لا يستطيعه المسرح.

69 . **نعم** ؛ فالتلفزيون متعة سهلة مريحة.

==

السؤال: هل يجب أن ننشئ جمعيات خيرية لجمع بعض أموال الأغنياء لصالح الفقراء؟

إجابات مقترحة:

70 . **نعم** ؛ لأنه بدون هذه الأموال لن يعيش الفقراء.

71 . **نعم** ؛ لأن الفقراء ينقصهم الكثير من الكماليات وأدوات الترفيه.

72 . **لا** ؛ لأن دخل كل فرد إنما يحصل عليه بمجهوداته الخاصة.

===

السؤال : هل من الضروري التوسع في تعلم الفتاة ؟

إجابات مقترحة:

73 . **لا** ؛ لأن التعليم ينمي عند الفتاة حب المناقشة والشخصية المستقلة.

74 . **نعم** ؛ فالفتاة تعرف أمورها الدينية والمعيشية عن طريق التعليم.

75 . **لا** ؛ لأن الفتاة في نهاية المطاف ستكون ربة بيت.

===

السؤال : هل ينبغي أن نسمح للأبناء بمناقشة آبائهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج ؟

إجابات مقترحة:

76 . **لا** ؛ فاحترام الآباء فوق كل اعتبار.

77 . **نعم** ؛ فالأبناء تتبلور شخصياتهم عن طريق هذه المناقشات.

78 . **لا** ؛ لأن الأبناء إذا أُعطوا حرية كاملة فإنها تؤثر على شخصياتهم تأثيرًا سلبيًا.

السؤال : هل كان التعليم في الماضي أفضل من التعليم الآن؟

إجابات مقترحة:

79 . **لا**؛ لأن البرامج الدراسية وطرق التدريس تحسنت كثيرًا في هذه الأيام.

80 . **نعم** ؛ لأن مواد الدراسة كانت أصعب في الماضي عن الآن.

81 . **نعم** ؛ فالتلاميذ كانوا أكثر طاعة لمدرسيهم عن الآن.

===

السؤال : هل من الضروري تطوير صناعاتنا اليدوية إلى صناعات آلية ؟

إجابات مقترحة:

82 . **نعم** ؛ حتى نلحق بركب الحضارة.

83 . **لا** ؛ فبعض الصناعات اليدوية تفقد قيمتها إذا صنعت بطريقة آلية.

84 . **نعم** ؛ حتى نوفر الكثير من الوقت والجهد.

===

السؤال:هل يجب أن يتطور التعليم الثانوي؛ حتى لا يكون هدفه الوحيد هو الالتحاق بالجامعة ؟

إجابات مقترحة:

85 . **لا** ؛ فبدون التعليم الجامعي لا ترتقي الأمم.

86 . **نعم** ؛ حتى يمكن تخريج الفنيين اللازمين لتطوير الصناعات وزيادة الإنتاج، ومن ثَمَّ يتحقق الازدهار والتقدم.

87 . **لا** ؛ فلابد لكل فرد في المجتمع أن ينال فرصته في التعليم الجامعي.

===

السؤال : هل مهمة المدرسة الوحيدة هي تعلم التلاميذ للمواد الدراسية ؟

إجابات مقترحة:

88 . **نعم** ؛ لأنه بدون المواد الدراسية لن تُنْشَأ المدارس.

89 . **لا** ؛ فهناك مهام أخرى للمدرسة غير تعليم المواد الدراسية.

90 . **نعم** ؛ لأن المعيار الرئيس لالتحاق التلميذ بالجامعة هو مقدار ما حصل عليه من مجموع في المواد الدراسية.

===

الاختبار الرابع: الاستنباط

التعليمات:

•يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين يأتي بعدهما عدة نتائج مقترحة، سلِّم أن العبارتين صحيحتان تمامًا حتى لو كانت إحداهما أو كانتا معًا ضدَّ رأيك، ثم اقرأ النتيجة الأولى فإذا وجدت أنها مشتقة تمامًا من العبارتين فضع العلامة (√) في المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقة الإجابة)تحت كلمة "**صحيحة**"

•أما إذا وجدت أنها غير مشتقة من العبارتين فضع العلامة (√) في المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقة الإجابة) تحت كلمة " **غير صحيحة**".

•وفيما يلي مثال يوضح كيف تملأ المربعات في ورقة الإجابة.

الشجاع هو من يدافع عن وطنه، وليد يدافع عن وطنه.		
إذن:	**صحيحة**	**غير صحيحة**
1. كل الناس يحبون الدفاع عن أوطانهم.		✓
2 . وليد شجاع.	✓	
3 . وليد جبان.		✓

العبارة : " الطلبة المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون، خالد طالب مجتهد في الفيزياء". **إذن:**

91 . خالد طالب مثابر.

92 . المجتهدون في الفيزياء أكثر تحصيلاً في المدرسة.

93 . المجتهدون في الرياضيات مجتهدون في الفيزياء.

==

العبارة : " كل الفنانين موهوبون، بعض الفنانين غير فخورين بأنفسهم" . **إذن:**

94 . كل الموهوبين فنانون.

95 . ليس بين الفخورين بأنفسهم من هو موهوب.

96 . بعض الموهوبين فنانون.

==

العبارة : " كل تلاميذ المدرسة الثانوية يدرسون اللغة الإنجليزية، بعض تلاميذ المدرسة الثانوية يدرسون اللغة الفرنسية". **إذن :**

97 . كل الذين يدرسون اللغة الإنجليزية تلاميذ في المدرسة الثانوية.

98 . بعض الذين يدرسون اللغة الإنجليزية يدرسون اللغة الفرنسية.

99 . كل الذين يدرسون اللغة الفرنسية لا يدرسون اللغة الإنجليزية.

==

العبارة : " كل الذين يميلون إلى المرح يحبون مشاهدة التلفزيون، بعض الناس لا يحبون مشاهدة التلفزيون". **إذن:**

100. لذين لا يميلون إلى المرح لا يحبون مشاهدة التلفزيون.

101 . الذين يحبون مشاهدة التلفزيون يميلون إلى المرح.

102 . ليس بين من يميلون إلى المرح من لا يحب مشاهدة التلفزيون.

==

العبارة : " كل الوزراء مخلصون في العمل، بعض الوزراء من أساتذة الجامعات ". **إذن:**

103 . كل أساتذة الجامعات من المخلصين في العمل.

104 . بعض المخلصين في العمل من أساتذة الجامعات.

105 . كل الوزراء هم أصلاً أساتذة جامعات.

==

العبارة : " إذا عُومِل الطفل معاملة حسنة فإنه ينشأ ميَّالاً إلى معاملة الآخرين بالمثل، كثير من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم ". **إذن:**

106 . إذا كان الشخص يميل إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة فلابد أنه عُومِل معاملة حسنة في طفولته.

107 . كثير من الناس يميلون لمعاملة الآخرين معاملة حسنة.

108 . إذا عُومِل الطفل معاملة سيئة فإنه يعامل الآخرين بالمثل.

==

العبارة : " كل تلاميذ المدرسة الثانوية الشاملة نجحوا في دراستهم، طارق لم ينجح في دراسته ". **إذن:**

109 . طارق درس في مدرسة ثانوية غير شاملة.

110 . نتيجة المدرسة الثانوية الشاملة أفضل من نتيجة مدرسة طارق.

111 . طارق درس في المدرسة الثانوية الشاملة.

===

العبارة : " كل خريجي كليات الطب أذكياء جداً، إبراهيم خريج كلية الطب ". **إذن:**

112 . إبراهيم متوسط الذكاء.

113 . بعض خريجي كليات الطب متوسطو الذكاء.

114 . إبراهيم ذكي جداً.

===

العبارة : " كل العرب كرماء، بعض العرب مخلصون في العمل ". **إذن:**

115 . ليس بين البخلاء من هو عربي.

116 . كل المخلصين في العمل كرماء.

117 . بعض المخلصين في العمل كرماء.

===

العبارة : " جميع الدوائر أشكال مستديرة، (س) شكل غير مستدير". **إذن:**

118 . الشكل (س) بيضاوي.

119 . الشكل (س) متوازي أضلاع أو معين.

120 . الشكل (س) ليس بدائرة.

===

الاختبار الخامس : الاستنتاج

التعليمات:

•يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشتمل على بعض الوقائع عليك أن تعدها صحيحة، وبعد كل فقرة ستجد عددًا من الاستنتاجات.

•اختبر كل استنتاج على حدة وقدر درجته من الصحة أو الخطأ، وستجد أمام رقم كل استنتاج خمسة مربعات يوجد أعلاها الكلمات الخمسة التالية : **صادق تمامًا، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تمامًا.**

•اقرأ كل استنتاج وحدد درجته من الصحة والخطأ في ضوء الكلمات الخمسة السابقة، فإذا اعتقدت أنه صادق تمامًا فضع العلامة (√) في المربع تحت صادق تمامًا، وهكذا..

•المثال التالي يوضح كيف تملأ المربعات في ورقة الإجابة :

" حضر ألف من تلاميذ السنة الأولى بالثانوية اجتماعا اختياريًّا في نهاية الأسبوع في إحدى المدن. واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات حول العلاقات بين أجناس البشر ووسائل تحقق سلام عالمي دائم ليناقشوها؛ لأنهم يشعرون بأنها من أكثر الموضوعات أهمية في الوقت الحاضر".					
استنتاجات مقترحة	**صادق تماماً**	**محتمل صدقه**	**بيانات ناقصة**	**محتمل خطؤه**	**خاطئ تمامًا**
1 .يتراوح سن هؤلاء الطلاب بين 19- 20 سنة.				✓	
2 .جاء هؤلاء التلاميذ من جميع أنحاء العالم.			✓		
3 .ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط.					✓
4 .شعر بعض تلاميذ السنة الأولى بالثانوية أن مناقشة العلاقات العنصرية ووسائل تحقيق السلام العالمي عمل مهم مفيد.	✓				
5.هؤلاء التلاميذ – الذين حضروا الاجتماع – لديهم اهتمام أشد بالنواحي الإنسانية أو بالمشكلات الاجتماعية الشاملة أكثر من معظم طلاب السنة الأولى بالثانوية.		✓			

العبارة : " أُقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب المثالي. وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات، بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل نسبياً من الأصوات".

استنتاجات مقترحة:

121 . الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية.

122 . شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العلمية.

123 . شريف هو أكثر الطلاب إخلاصًا لزملائه.

124 . شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه هذا الحب.

125 . الطلاب الآخرون متفوقون علمياً وغير متفوقين اجتماعياً.

==

العبارة : " طُبق اختبار في الابتكار على تلاميذ أحد الفصول بمدرسة ثانوية، وكان الفصل في هذا الاختبار فوق المتوسط. كما أظهرت نتيجة الاختبار أن التلاميذ الحاصلين على درجات عالية هم أوائل الفصل في المواد الدراسية".

استنتاجات مقترحة:

126 . هناك علاقة وثيقة بين درجة الابتكار والتفوق في الدراسة.

127 . لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى التلميذ المبتكر.

128 . لو طبق هذا الاختبار على تلاميذ مدرسة ابتدائية لحصلنا على نفس النتيجة.

129 . التلاميذ المبتكرون أذكياء.

130 . لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى التلميذ المتفوق في المواد الدراسية.

==

العبارة : " تسير أبحاث الفضاء في معظم دول العلم في اتجاهين: أبحاث يقوم بها الجانب العسكري ويفرض عليها ستاراً كثيفًا من السرية، وأبحاث تقوم بها الهيئات العلمية لجمع معلومات عن الفضاء ممكن أن تفيد البحث العلمي والأغراض السلمية".

استنتاجات مقترحة:

131 . هذا الازدواج في الأبحاث العلمية لا ضرورة له.

132 . أبحاث الجانب العسكري تختلف عن أبحاث الهيئات العلمية.

133 . يستفيد الجانب العسكري من أبحاث الهيئات العلمية بينما لا تستطيع الأخيرة ذلك.

134 . التعاون بين الجانب العسكري والهيئات العلمية يساعد على تقدم أبحاث الفضاء.

135 . أبحاث الجانب العسكري تسير في اتجاه الدمار، بينما تسير أبحاث الهيئات العلمية في اتجاه الخير.

==

العبارة: "ينصح أطباء الأسنان الأطفال بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم؛ وبذلك يحمون أسنانهم من التسوس".

استنتاجات مقترحة:

136 . الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم له أيضًا مضاره.

137 . الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم علاج كافٍ لمرض تسوس الأسنان.

138 . يكفي– جدًا - لوقاية الأطفال من تسوس الأسنان أن يُمنع الأطفال من أكل الحلوى.

139 . ليست هناك أية مسببات أخرى لمرض تسوس الأسنان سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم.

140 . توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابين بمرض تسوس الأسنان.

==

العبارة : "لازالت جموع كثيرة من أهل الريف -على الرغم من المشروعات التي أُدخلت عليه– تتجه إلى المدن جرياً وراء فرصة العمل في الصناعات الجديدة، وترتَّب على ذلك أن زادت مشكلات المدينة في قطاعات الإسكان والمواصلات، وغيرهما".

استنتاجات مقترحة:

141 . فرص العمل في المدن أكثر منها في الريف.

142 . يحصل العامل في المدينة على أجر أكبر من الذي يحصل عليه في الريف.

143 . لا يأتي إلى المدينة إلا العامل العاطل.

144 . نسبة الزيادة في المشروعات العمالية في المدن أكبر منها في الريف.

145 . زيادة المشروعات العمالية في الريف تساعد على حل مشكلتي الإسكان والمواصلات بالمدن

==

العبارة : " واجب العلماء أن يرفعوا الشعب إلى علمهم وألا يهبطوا بعلمهم إلى الشعب لسببين ":

الأول :أن مستوى الشعب يجب أن يرتفع دائماً.

الثاني :أن العلم يجب أن يحتفظ بحقائقه وألا يهبط بمستواه.

استنتاجات مقترحة:

146 . ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق أيضًا على الأدب والفن والفلسفة.

147 . أحد أهداف العلم الرئيسة هي رفع مستوى الشعب.

148 . الهبوط بالعلم مؤدٍ إلى هبوط مستوى الشعب نفسه.

149 . احتفاظ العلم بحقائقه أهم من فهم الشعب له.

150 . ارتفاع مستوى الشعب ينتج عن ارتفاع مستوى العلم.

جزاك الله خيراً على التزامك بتعليمات الاختبار

الملحق رقم (7)

مفتـــاح تصحيـــح اختبـــار

التفكيـــر الناقـــد

مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد Watson & Glaser

أولًا: معرفة الافتراضات

رقم الفقرة	وارد	غير وارد
1		✓
2	✓	
3		✓
4	✓	
5		✓
6		✓
7		✓
8		✓
9	✓	
10	✓	
11		✓
12		✓
13		✓
14	✓	
15		✓
16	✓	
17	✓	
18	✓	
19		✓
20		✓
21	✓	
22		✓
23		✓
24	✓	
25		✓
26		✓
27	✓	
28	✓	
29	✓	
30		✓

ثانيًا: التفسير

رقم الفقرة	مترتبة	غير مترتبة
31		✓
32	✓	
33		✓
34	✓	
35		✓
36		✓
37		✓
38	✓	
39		✓
40		✓
41	✓	
42	✓	
43		✓
44		✓
45	✓	
46	✓	
47		✓
48		✓
49		✓
50	✓	
51		✓
52		✓
53		✓
54	✓	
55		✓
56		✓
57	✓	
58		✓
59		✓
60	✓	

ثالثًا: تقويم المناقشات

رقم الفقرة	قوية	ضعيفة
61	✓	
62		✓
63		✓
64		✓
65	✓	
66	✓	
67		✓
68	✓	
69		✓
70		✓
71		✓
72		✓
73		✓
74	✓	
75		✓
76		✓
77	✓	
78		✓
79	✓	
80		✓
81		✓
82	✓	
83	✓	
84	✓	
85		✓
86	✓	
87		✓
88		✓
89	✓	
90		✓

رابعًا: الاستنباط

رقم الفقرة	صحيحة	غير صحيحة
91	✓	
92		✓
93		✓
94		✓
95		✓
96	✓	
97		✓
98	✓	
99		✓
100	✓	
101	✓	
102	✓	
103		✓
104	✓	
105		✓
106		✓
107	✓	
108		✓
109	✓	
110	✓	
111		✓
112		✓
113		✓
114	✓	
115	✓	
116		✓
117	✓	
118		✓
119		✓
120	✓	

خامسًا: الاستنتاج

رقم الفقرة	صادق تمامًا	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تمامًا
121				✓	
122			✓		
123		✓			
124			✓		
125					✓
126	✓				
127				✓	
128			✓		
129		✓			
130					✓
131					✓
132			✓		
133		✓			
134			✓		
135		✓			
136			✓		
137		✓			
138				✓	
139					✓
140			✓		
141	✓				
142			✓		
143				✓	
144	✓				
145		✓			
146		✓			
147	✓				
148	✓				
149			✓		
150	✓				